Ackermann

Das pädagogisch-didaktische Seminar für Neuphilologen

Teach.
A.
Property of Canadian Commit
on Modern Languages
BUCHANAN,
University of Toron
LIBRARY
UNIVERSITY OF TORONTO

Das pädagogisch-didaktische Seminar für Neuphilologen

Eine Einführung in die neusprachliche Unterrichtspraxis

Von
Dr. Richard Ackermann
Konrektor des Kgl. Realgymnasiums mit
Reformgymnasium in Nürnberg

Preis, gebunden, 3 ℳ

225202
14:9:28

Leipzig 1913
Verlag von G. Freytag,
G. m. b. H.

Alle Rechte, einschließlich des Übersetzungsrechtes, vorbehalten.

Druck von G. Freytag, G. m. b. H., Leipzig-Wien.

Germany

Vorwort.

Das vorliegende Buch verdankt die erste Anregung dem trefflichen Werke von Karl Neff: Das pädagogische Seminar[1]); aber dieses führt den Leser in „die pädagogische Praxis" und somit in die praktische Schulpädagogik ein, deren das humanistische Gymnasium bedarf, besonders aber in die Einzelheiten des Betriebes der von dem klassischen Philologen gelehrten Fächer, wenngleich die Kapitel über die Gymnasialseminarien zum Teil auch für den Neuphilologen Interesse haben.

Unser Ziel ist ein wesentlich anderes: es soll weniger diese Schulpädagogik, als die Methodik des Unterrichtes in den neueren Sprachen, speziell für den neuphilologischen Fachmann behandelt werden. Dem Verfasser, zum technischen Leiter eines unserer pädagogisch-didaktischen Seminarien bestellt, schien es bei wiederholter Betrachtung nicht unzweckmäßig, die in diesen Seminarien geleistete Arbeit, deren Substrat zum großen Teil in den vor den Kandidaten gehaltenen methodisch-didaktischen Vorträgen niedergelegt ist, den Fachgenossen vorzuführen, da sie nicht bloß den in das Schulleben hinaustretenden Lehramtspraktikanten, sondern auch den jüngeren Kollegen von Interesse und Nutzen sein könnten. Denn es ist etwas anderes um die mehr oder minder inhaltsreichen methodischen Kompendien eines Münch, Glauning, Vietor, Wendt u. a. m., die in theoretisch-akademischer Weise die Grundzüge unserer Lehrtätigkeit angeben, und um Arbeiten wie die vorliegende Schrift, die einen persönlichen Ton anschlägt, da sie von der persönlichen Schulpraxis des Verfassers ausgeht, und im allgemeinen die pädagogisch-methodischen Erfahrungen desselben in den letzten dreißig Jahren in Kürze widerspiegelt.

Eine Berechtigung, diese Erfahrungen, die in jenen Vorträgen vor den Seminarpraktikanten verarbeitet wurden, hier

[1]) München, C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung, 1908.

zu veröffentlichen, glauben wir daraus ableiten zu dürfen, daß wir die Entwicklung des neusprachlichen Methodenstreites von seinen Anfängen an mit Aufmerksamkeit verfolgten, an realistischen und humanistischen Lehranstalten die verschiedenen Systeme und Lehrbücher (Plötz in seinen verschiedenen Fassungen, Plötz-Kares, Otto, Breymann, Börner, Wohlfahrt; Gaspey, Glauning, Deutschbein, Gesenius, Sonnenburg) zu benützen Gelegenheit hatten und schon frühzeitig für die brauchbaren Ergebnisse einer gemäßigten Reform in Wort und Schrift eintraten[1]). Seitdem haben wir wiederholt, hauptsächlich in den „Blättern für das Gymnasialschulwesen", die Resultate unserer Erfahrungen und Beobachtungen den Kollegen vorgelegt, besonders über den wichtigen Faktor des Lektürebetriebes in den neueren Sprachen[2]), von denen wir später erfreulicherweise wahrnehmen konnten, daß sie in den bayerischen Lehrprogrammen zum großen Teil verwertet wurden, oder wir sind mit Anregungen und Vorschlägen für die Anforderungen an ein zeitgemäßes Lehrbuch und für ein praktisches, modernes Verfahren in der Unterrichtsmethodik eingetreten[3]), Anregungen, die als Leitsätze für neue Lehrbücher zu verfolgen sind oder teilweise im heutigen Schulbetrieb ihre volle Anwendung finden. So mag ein ergrauter Methodiker wohl auch sein bescheiden Scherflein zur weiteren Entwicklung und Verbesserung im Unterrichtsverfahren beitragen.

Für den angehenden und auch für den älteren Lehrer ist es ferner interessant, die Tätigkeit unserer Lektoren im Seminarbetrieb je nach ihrer individuellen Verschiedenheit kennen zu lernen: sie gewährt sowohl Belebung des eigenen Wissens als

[1]) 1888: „Notizen über den englischen Unterricht in Bayern", worin ein Bericht über das Reformverfahren an der Handelsschule in München (Kölbings Engl. Stud. XII, 313). Ebenda 1893: Anzeige von Beyer, Der neue Sprachunterricht (München, Franz), in der wir eine kritische Betrachtung der Reform nach ihren Licht- und Schattenseiten zu geben versuchten.

[2]) „Die französische Lektüre an den humanistischen Gymnasien Bayerns." (1895.) Bl. f. d. Gymn.-Schulwesen 32, 28—38. „Vorschläge für einen bayerischen Lektürekanon" (1906), ebenda.

[3]) „Die französischen Lehrbücher f. Bayer. Gymnasien." (1897.) Bl. f. d. Gym.-Schulw. 33, 578—588. „Das neue Lehrprogramm für den franz. Unterricht an den human. Gymnasien in Bayern von 1901." Bl. f. d. G.-Sch. 38, 380—386.

auch Winke, die im Unterrichte, besonders der oberen Klassen, zu verwerten sind.

Mit der Übersicht zur Anlage einer Seminarbibliothek, deren Inhalt ja so ziemlich mit dem der Privatbibliothek eines Neuphilologen an den höheren Schulen übereinstimmen wird, glauben wir vielfachen Wünschen insbesondere jüngerer Fachgenossen zu begegnen, die sich häufig beklagen, daß lokale oder sonstige Schwierigkeiten ihnen nicht gestatteten, die Bibliographie der besseren literarischen Hilfsmittel der neuesten Zeit für den Unterricht sowohl wie für ihre eigene Fortbildung im Fache genügend zu verfolgen und zu ergänzen. Glücklich der Neusprachler unserer Tage im Gegensatz zur früheren Zeit, dem auf den verschiedensten Gebieten eine solche Fülle teilweise vortrefflicher Handbücher, von deutschen und ausländischen Fachleuten, jetzt zu Gebote steht!

Der Anhang bringt außer den „Bestimmungen über die Einrichtung der pädagogischen Seminarien" (Seminarordnung) die verschiedenen bis jetzt geltenden offiziellen „Lehrprogramme" für den Unterricht der neueren Sprachen an den verschiedenen Schulgattungen in Bayern, sowie die dazu gehörige „Instruktion", deren Zusammenstellung manchem Kollegen erwünscht sein wird, deren Kenntnis für den jungen Lehrer eine Notwendigkeit ist.

So will dieses Buch auf der einen Seite von dem Unterrichtsverfahren und den methodischen Anschauungen eines Neuphilologen berichten, der jetzt über ein Menschenalter in seinem Amte schafft, andrerseits einen Einblick gewähren in die Arbeitsstätte und in die frische, rege Tätigkeit der bayerischen Seminarien für Neuphilologen, einen Einblick, der nicht nur den Fachlehrer und die Freunde der Schule im engeren Vaterlande interessieren und anregen wird, sondern auch den interessierten Kreisen jenseits der blauweißen Grenzpfähle zeigen kann, daß man bei uns bestrebt ist, auf dem immer mehr hervortretenden Gebiete der neueren Sprachen eine Lehrerschaft heranzubilden, die mit dem nötigen wissenschaftlichen Rüstzeug versehen, aber auch imstande ist, die Anforderungen einer neuen Zeit, die an die Schule so viele neue Probleme heranbringt, zu verstehen und zu verarbeiten, in einem zeitgemäßen erzieherischen und belehrenden Wirken, zum Besten der ihr anvertrauten Jugend.

Inhaltsverzeichnis.

Seite

Vorwort 3
Einführung in den Seminarbetrieb 7

Vorträge über Methodik und Didaktik der neueren Sprachen:

1. Allgemeine Einführung in die Unterrichtspraxis 19
2. Der Anfangsunterricht im Französischen 32
3. Einzelheiten und Probleme des Unterrichtes im Französischen 48
4. Die französische Syntax 64
5. Bemerkungen und Winke für den englischen Unterricht 78
6. Neusprachliche Lektüre und Lektüre-Kanon I. 89
   II. 98
7. Kleinkram und Handwerksmäßiges in der Praxis 114
8. Die Vorbildung der Neuphilologen und ihre Fortbildung in der Praxis 123

Vorträge und Übungen der Lektoren:

1. Der französische Lektor 138
2. Der englische Lektor 141

Die pädagogisch-wissenschaftlichen Arbeiten der Praktikanten 145
Die Seminarbibliothek 155

Anhang:

1. Bestimmungen über die Einrichtung der pädagogischen Seminarien . . 168
2. Lehrprogramm (1901) für den Unterricht in den neueren Sprachen an den Realgymnasien Bayerns 172
3. Lehrprogramm (1901) für den Unterricht in der französischen Sprache an den humanistischen Gymnasien und Progymnasien 177
4. Instruktion (1901) für den Unterricht in den neueren Sprachen an den Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen 179
5. Lehrplan (1907) der Real- und Oberrealschulen: Neuere Sprachen . . 182
6. Lehrplan (1906—1912) des Reformgymnasiums in Nürnberg 190

Personen- und Sachregister 196

Einführung in den Seminarbetrieb.

Die ersten drei Jahreskurse zur pädagogisch-didaktischen Vorbildung der geprüften Lehramtskandidaten für neuere Sprachen wurden in Bayern im Herbste 1908 eröffnet, und zwar in den drei Universitätsstädten München, Würzburg und Erlangen; in München wurde das Seminar der Luitpold-Oberrealschule überwiesen, in Würzburg dem Realgymnasium, in Erlangen dem humanistischen Gymnasium. Da sich ein Bedürfnis nach einem weiteren Seminar fühlbar machte, wurde dieses im Herbste 1909 dem Realgymnasium mit Reformgymnasium in Nürnberg angegliedert.

Man sieht, daß an jedem der drei Typen unserer höheren Schulen, an denen die neueren Sprachen gelehrt werden, ein solcher Kurs eingerichtet wurde. Mit wohlbedachter Fürsorge wurden vom Unterrichtsministerium die Seminarien in Universitätsstädte oder doch wenigstens in die nächste Nähe einer solchen (Nürnberg—Erlangen) verlegt, nicht nur um den Praktikanten die Attribute und Bibliotheken der Hochschulen zur Benützung zu bieten, sondern, damit es den französischen und englischen Lektoren derselben möglich wurde, ihnen „zur Übung der Konversation und zur fremdsprachlichen Lektüre in zwei zusammenhängenden Wochenstunden" Übungen und Vorträge abzuhalten, ein Faktor, der für die Fortbildung des neusprachlichen Praktikanten unumgänglich notwendig ist.

Der Rektor der betreffenden Anstalt hat als Vorstand des Seminars dessen Oberleitung[1]) einschließlich „der Behandlung allgemein pädagogischer und Unterrichtsfragen"; diese Behandlung ließe sich (nach § 9a der Bestimmungen) als Vorträge

[1]) Bestimmungen § 6.

über die Hauptgrundsätze der allgemeinen Erziehungs- und Unterrichtslehre und ihre Anwendung auf die höheren Mittelschulen, Besprechung der wichtigsten pädagogischen Richtungen und ihrer Vertreter, sowie Einführung in die allgemeine Schulordnung und Instruktionen formulieren, obwohl sich diese Aufgaben von derjenigen der fachmännischen Seminarlehrer, denen die Methodik der einschlägigen Lehrfächer unter Hinweis auf Literatur und Unterrichtsmittel usw. zufällt, nicht streng abgrenzen lassen. Demgemäß muß auch der Seminarvorstand nicht notwendigerweise ein Neuphilologe von Fach sein, wie denn tatsächlich diese Vorstände dem Lehramte der klassischen Philologie, demjenigen für Deutsch und Geschichte, sowie dem für Mathematik und Physik angehörten: erst neuerdings ist ein Fachmann Vorstand eines solchen neuphilologischen Seminars geworden. Nicht unerwähnt darf bleiben, daß einzelne der Vorstände ihre Praktikanten auch in das für den Unterricht so wichtige Gebiet der Psychologie einführen.

Dagegen sind naturgemäß Neuphilologen die Seminarlehrer, die aus den Lehrern der Anstalt auszuwählen sind. An einem größeren Realgymnasium wurde der Konrektor als „technischer Leiter" neben einem zweiten Seminarlehrer aufgestellt. Auch sonst wirken in dieser Eigenschaft an den übrigen Anstalten je zwei neuphilologische Lehrer, während an dem humanistischen Gymnasium, wo nur ein Neuphilologe vorhanden ist, dieser allein fachmännischer Leiter ist und nur zu den Hospitier- und Probestunden der Kandidaten im Englischen die Lehrer der am Ort befindlichen Realschule beizieht.

Da die Seminarien den Zweck haben[1]) „die Kandidaten auf der Grundlage theoretischer Unterweisung mit den Aufgaben der pädagogischen Praxis möglichst allseitig bekannt zu machen und zu selbständiger Wirksamkeit als Lehrer auszubilden", so muß vorbildlicher Unterricht der Seminarlehrer und theoretische Belehrung in Konferenzen und Vorträgen der eigenen Unterrichtserteilung seitens der Kandidaten vorangehen[2]).

---

[1]) Bestimmungen § 2. — [2]) Vgl. Bestimmungen § 7

Mit dem vorbildlichen Unterrichte des oder der Seminarlehrer beginnt die Schultätigkeit der Praktikanten. Analog der Gepflogenheit an den Seminarien für klassische Philologen hospitieren die Kandidaten zunächst in den mittleren und unteren Klassen, da sich eine eigentliche „Seminarklasse" wie bei jenen, wo die meisten Lehrgegenstände der Klasse in den Händen des Ordinarius sind, bei dem Fachlehrersystem der realistischen Anstalten nicht gut schaffen läßt. Man pflegt zuerst in die mittleren Klassen als die methodisch leichteren einzuführen, um dann stufenweise bis zu den Anfängerklassen hinabzusteigen und später auch zu den höheren bis zur Oberklasse überzugehen. Die obersten Klassen sollen wegen einer doch mit dem Hospitieren verbundenen Beunruhigung der Klasse möglichst wenig heimgesucht werden. Zugleich beginnt allmählich auch der Besuch von Stunden anderer Lehrfächer, mit dem deutschen Unterricht einsetzend, dessen Betrieb ja für den Neuphilologen doppelt wichtig ist, da er ihm eventuell in die Hand gelegt werden kann. So lehrt man den Praktikanten, um ihn vor fachlicher Einseitigkeit zu bewahren und ihm das harmonische Zusammenwirken des Räderwerkes, das eine Schulgattung ausmacht, zu zeigen, im Laufe des Schuljahres in einzelnen Proben den Unterricht sämtlicher Fächer bis zu einem gewissen Grade kennen. Es versteht sich von selbst, daß er nach dem vorbildlichen Unterricht der Seminarlehrer auch denjenigen der übrigen neuphilologischen Lehrkräfte an der Anstalt besucht, zunächst wohl den der älteren unter ihnen; aber auch von jungen Kräften mag der Hospitant manchen Nutzen ziehen.

„Zweckmäßig wird für die Durchführung des Seminars", heißt es in einer Verordnung, „ein wiederholter längerer Besuch anderer an Ort und Stelle befindlicher Mittelschulen sein, damit die Kandidaten in alle die Unterrichtserteilung betreffenden Gebiete eingeführt werden." Demgemäß hospitierten beispielsweise die Praktikanten unseres Realgymnasiums zirka acht Tage im französischen, italienischen und englischen Unterricht eines humanistischen Gymnasiums, um den Unterschied des Verfahrens dort kennen zu lernen; die Praxis

der Realschule boten ihnen die Unter-Kurse des mit dem Realgymnasium verbundenen Reformgymnasiums; eine ergänzende Übung war der vierzehntägige Besuch der neusprachlichen Lektionen einer höheren Töchterschule; hier wurde auch jedem Kandidaten Gelegenheit zu einer Probelektion gegeben, in Anbetracht der häufigen Verwendung von Neuphilologen an Mädchenschulen. Es wurde sogar nicht versäumt, Gelegenheit zu einigen Hospitierstunden an einer Volksschule zu bekommen, um Gemeinsames und Verschiedenartiges der Methode von einem anderen Standpunkte aus ad oculos zu demonstrieren; natürlich wurden meist Stunden im deutschen Sprachunterricht ausgesucht.

Für sehr zweckmäßig und gewinnbringend halten wir die Einrichtung, daß, im Anschluß an das Hospitieren in den Stunden der anderen Lehrsparten an derselben Anstalt, im Laufe des Jahres vor den neuphilologischen Kandidaten mit ihren Seminarlehrern aus einem jeden Fache Vorträge über Methodik und Verfahren im modernen Unterricht durch einen hervorragenden Vertreter des Faches gehalten wurden. Nicht nur lernten die Praktikanten Wert und Bedeutung dieser Fächer in der richtigen Weise einschätzen, sondern sie lernten auch die Methoden vergleichen und zum Teil auf ihr eigenes Fach übertragen.

Nach der Verordnung und eigentlich selbstverständlich erhielten die Besucher meist vor der Stunde orientierende Winke über dieselbe; ebenso war es förderlich und notwendig, daß diese in den wöchentlichen Konferenzen der Reihe nach Bericht über diese Hospitierstunden gaben, d. h. den Verlauf schilderten, das besonders Ansprechende und ihnen Nützliche hervorhoben, über Einzelheiten bei den Seminarlehrern Auskunft erbaten. Zugleich war die Besprechung für die Kandidaten eine Anleitung zu einem taktvollen Vorgehen durch die Vermeidung einer jeden anmaßenden Kritik des Lehrers.

Die eigene Unterrichtserteilung der Kandidaten soll nach den „Bestimmungen“[1]) frühzeitig beginnen. Es wird dieser

[1]) § 11.

Zeitpunkt wohl durchschnittlich nach einer vierzehntägigen oder dreiwöchentlichen Hospitierperiode festgesetzt: die jungen Lehrer brennen meist vor Begierde, ihr eigenes Können zu zeigen und das Gehörte zu verwerten. Wo zwei Seminarlehrer wirken, dürfte es angezeigt sein, ein paar Tage mehr hospitieren zu lassen als da, wo nur ein Lehrer wirkt (humanistisches Gymnasium), da die Praktikanten das Verfahren beider genau kennen sollen, ehe sie selbst beginnen. Gewöhnlich übernimmt der eine Seminarlehrer das Gros der Musterlektionen im Französischen, der andere im Englischen, obwohl dieses System sich auf die Dauer nicht streng durchführen läßt, da beide in den verschiedenen Klassen die beiden Sprachen lehren. Ebenso sei gleich hier bemerkt, daß nach Beginn der Probestunden von seiten der Kandidaten die Musterlektionen der Lehrer fortdauern, um in jeder neuen Stufe und Klasse deren Niveau und den veränderten Standpunkt des Unterrichtenden zu zeigen.

Wie bei den Hospitierstunden wird wohl auch mit den Probelektionen in einer mittleren Klasse begonnen und in analoger Weise wie dort fortgefahren. Um die Empfindlichkeit der neu Unterrichtenden nicht zu verletzen, wird man die alphabetische Reihenfolge bei der Festsetzung der Stunden einhalten, obwohl der Seminarlehrer meist aus der Haltung der Kandidaten, besonders aber aus den Besprechungen der Hospitierstunden ersehen hat, wer schon eine größere Reife zum Unterrichten zeigt und wer noch intensiverer Ausbildung bedarf. Besonders im Anfange wird der Seminarlehrer den Probekandidaten zunächst durch eine Besprechung in das Pensum der Klasse einführen, ihm die Gruppierung in der Darbietung des Stoffes für die Stunde eingehend zeigen nebst den nötigen Winken über Details und über die Klasse selbst. Die Frage, ob eine schriftliche Vorbereitung von seiten des Kandidaten vorausgehen soll, wie sie die Seminarordnung „je nach Bedürfnis" vorschreibt, ist eine strittige. Wir glauben, daß mit viele Bogen langen schriftlichen Vorbereitungen ein wertloser Schematismus getrieben wird, der dem Verfasser viel Zeit und Lust nimmt und doch schließlich

nur als graue Theorie auf dem Papiere bleibt. Wir geben zu, daß es in der ersten Zeit besser ist, wenn der Kandidat einen schriftlichen Plan sich fixiert hat, um bestimmte Richtpunkte jederzeit wieder vor Augen zu haben; aber dieser Plan soll nur kurz die Hauptpunkte des Stoffes und seine Einteilung angeben und nicht mehr wie etwa zwei oder höchstens drei Seiten betragen. Wie sich die einzelnen Gruppen der Lektion in ihrer Durchführung zu einem kleinen einheitlichen Kunstwerk gestalten sollen, möge der Kandidat in den Einzelheiten sich ruhig in Gedanken zurechtlegen und dann sehen, *wieviel* davon und *wie* es ihm gelingt, dies in der Praxis auszuführen.

Den Probestunden muß immer ein Seminarlehrer beiwohnen, ebenso der Fachlehrer, falls die Stunde in einer anderen Klasse als der des Seminarlehrers stattfindet. Der Seminarvorstand wohnt, soweit es ihm möglich ist, an Stelle der Seminarlehrer häufig den Proben an, um die Praktikanten in ihrer Lehrtätigkeit auch seinerseits beurteilen zu können. Selbstverständlich sind auch die übrigen Kandidaten bei der Lehrprobe ihres Kollegen anwesend, um ihre Beobachtungen zu machen und zu notieren.

Die *Kritik* dieser *Lehrproben* erfolgt ebenfalls möglichst kurz darauf in den Seminarsitzungen. Es hat sich hiebei an den meisten Seminarien der im großen und ganzen nicht unpraktische Usus herausgebildet, daß zuerst der Probekandidat mit einer Selbstkritik, scherzhaft Sündenbekenntnis genannt, auftritt, der sich dann die Ausstellungen seiner Kommilitonen anschließen. Persönlich dabei zu werden oder Nörgeleien sind dabei streng verpönt. Darnach kommt als Abschluß die eingehende Kritik des Fach- oder des Seminarlehrers, oder als letzte Instanz die des anwesenden Seminarvorstandes, der, wenn er nicht Fachmann ist, speziell die allgemein methodischen und pädagogischen Gesichtspunkte betont. Die Zahl der Hospitier- und Probestunden zusammengenommen beträgt durchschnittlich *zehn* in der Woche.

Dankenswert und eine gute Kraftprobe für den Praktikanten ist die Gelegenheit zu *selbständiger Unterrichtserteilung* gegen

Ende des Schuljahres. Während dem klassischen Philologen dazu meist für das ganze Sommersemester die Geographie oder Geschichte, oder die Lektüre eines einzelnen Klassikers in einer mittleren Klasse gegeben wird, gestaltet sich für den Neuphilologen die Sache etwas schwieriger. Der englische Unterricht trifft nur die oberen Klassen; gegen Ende des Sommersemesters finden die schriftlichen Probearbeiten (Klausurarbeiten) statt, die zum großen Teile für das Aufsteigen des Schülers in die höhere Klasse maßgebend sind. Ein Mißerfolg könnte von seiten der Eltern, wenn auch oft mit Unrecht, dem Unterrichte des jugendlichen Praktikanten zugeschrieben werden. So wurde von uns der Modus bevorzugt, die Kandidaten nur 4—5 Wochen im Monat Mai oder Juni mit der selbständigen Führung des Unterrichtes in einer Klasse zu betrauen, wobei aber jedem von ihnen Gelegenheit gegeben wurde, im Englischen und im Französischen eine Klasse zu führen. Die Verteilung der Kurse auf die einzelnen Kandidaten nimmt der Seminarlehrer in Vereinbarung mit dem Vorstande je nach der Qualität der letzteren vor. Ferner trifft in diese Zeit wenigstens einmal eine der vorgeschriebenen schriftlichen Probearbeiten, deren Entwurf, Korrektur und Zensur der Kandidat übernimmt, wenn auch mit einer Nachkontrolle des Lehrers.

„Durch selbständige Unterrichtserteilung in einer Klasse soll der Kandidat Gelegenheit erhalten, seine Befähigung nicht nur für selbständige Unterrichtserteilung, sondern auch für Aufrechterhaltung der Disziplin ohne Beihilfe des Klassen- oder Fachlehrers darzutun."[1]) Eine neue Anordnung für diesen Zweck ergibt sich aus den folgenden Sätzen dieser Entschließung: „Der Seminarvorstand wird darauf zu achten haben, daß die betreffenden Lehrer auch während jener Unterrichtsstunden, die von den Kandidaten in ihren Klassen erteilt werden, stets in der Anstalt anwesend sind, und in jeder Stunde wenigstens eine kurze Kontrolle vornehmen, die namentlich auch darauf sich erstrecken soll, ob der Kandidat den entsprechenden Teil

[1]) Ministerialentschließung Nr. 10137 vom 1. Mai 1912.

des vorgeschriebenen Lehrstoffes auch wirklich erledigt. In angemessenen Zwischenräumen wird der Lehrer im Wechsel mit dem Seminarvorstand einer Unterrichtsstunde ganz beizuwohnen haben. Die hiebei wie bei kürzerer Kontrolle gemachten Wahrnehmungen sind in den Seminarsitzungen bei der Besprechung des selbständigen Unterrichtes der Kandidaten vorzutragen." Diese Maßregel hat offenbar mit der weitgehendsten Fürsorge alle Eventualitäten ins Auge gefaßt. Die kurze Kontrolle in jeder Stunde wurde indessen von der Mehrzahl der Lehrer und Praktikanten, besonders der tüchtigeren unter den letzteren, als etwas lästig empfunden, da sie ihnen nicht volle Selbständigkeit gewährt und zudem in den Augen der Schüler ihr Können und ihre Autorität nicht so gesichert erscheinen läßt. Daß aber eine Kontrolle dieser Stunden von Zeit zu Zeit notwendig ist, läßt sich nicht bestreiten.

Beinahe jedes Jahr werden, besonders während der zweiten Hälfte desselben, eine Reihe von Kandidaten zur Aushilfe bei Erkrankung eines Lehrers und auch zu längerer Vertretung an der Anstalt selbst oder an einer Schwesteranstalt gegen die reguläre Vergütung verwendet. Um sie in den ganzen Organismus des Betriebes einzuweihen, nehmen sie an den regelmäßigen und außerordentlichen Konferenzen des Lehrerrates teil und haben auch allen Schulakten und Feierlichkeiten beizuwohnen.

Durchschnittlich zweimal in der Woche versammeln sich die Praktikanten unter dem Vorsitz des Vorstandes oder des Seminarlehrers zu Sitzungen zwecks Besprechungen und Vorträgen, teils zu theoretischer Belehrung, teils zur Ergänzung und zur Kritik des praktischen Schulhaltens. Einen Teil des Inhalts, der diese Konferenzen ausfüllt, haben wir bereits angeführt, die Erörterungen über die stattgefundenen Hospitier- und Probestunden, ferner die methodischen Vorträge einzelner Fachlehrer über ihre spezielle Lehrsparte. Dazu kommen, abwechselnd mit denen der Seminarlehrer, die Vorträge des Vorstandes über die Grundfragen und die Richtungen der Pädagogik, über Psychologie,

über die bayerische Schulgesetzgebung und die historische Entwicklung der höheren Schulen usw. usw.; die Vorträge der ersteren erstrecken sich über Didaktik und Methodik der neueren Sprachen, über Probleme der neueren Philologie usw. usw. Es ist hiebei vernünftigerweise dem Vortragenden vollständige Freiheit in der Wahl seiner Themata gelassen, natürlich in der Voraussetzung, daß sie zweckentsprechend sind und zur Förderung der Kandidaten für einen guten zeitgemäßen Unterricht geeignet sind. So wurde beispielsweise, außer den Themen unserer eigenen Vorträge, die im folgenden abgedruckt sind, an den verschiedenen Seminarien noch gesprochen:

1. Über die Entwicklung und Organisation des französischen (englischen) Unterrichtes.

2. Welches sind die Richtlinien für den englischen Unterricht an den bayerischen Realanstalten?

3. Die Behandlung der französischen Grammatik an den Realanstalten.

4. Über die Aneignung des Wortschatzes.

5. Über die schriftlichen Arbeiten im französischen Unterricht auf der Unterstufe.

6. Über die Schulaufgaben oder Probearbeiten.

Erfreulicherweise haben zu den Seminarvorträgen mit Genehmigung des Vorstandes auch die übrigen Lehrer der Anstalt Zutritt, eine Erlaubnis, von der nicht selten Gebrauch gemacht wird.

Dies ist in den Hauptzügen die Tätigkeit des Vorstandes und der Lehrer eines Seminars während der Sitzungen. Aber auch die Kandidaten dürfen sich nicht bloß rezeptiv verhalten, sondern es sind für sie außer den oben erwähnten Berichten über ihre Beobachtungen und Erfahrungen beim Hospitieren und den eigenen Stunden „kürzere Referate pädagogischen und schultechnischen Inhalts" vorgeschrieben.

Da der Begriff „schultechnisch" einer ausgedehnten Deutung fähig ist, so ist auch den Kandidaten ein ziemlicher Spielraum bei

diesen Referaten gelassen. Es steht ihnen teilweise frei, sich die Themata selbst zu wählen, zum Teil können sie sich für eines aus einer vom Seminarlehrer gestellten Auswahl entscheiden. Rein pädagogischen Inhalts sind diejenigen, die die Praktikanten an einem Seminar der Reihe nach über einen epochemachenden Pädagogen und seine Bedeutung, wie Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi und andere, halten mußten: es ist dies wohl mehr eine Auffrischung der Kenntnisse, die die Kandidaten sich für die Prüfung aus der Geschichte der Pädagogik im zweiten Abschnitt des Lehramtsexamens erwerben mußten. In dieses Gebiet gehören unter anderen ferner Stoffe wie „Über die Schulstrafen", „Mißgriffe beim Unterricht" nach dem Buche des Amerikaners James L. Hughes: das letztere oder auch beispielsweise die Besprechung und Kritik ausgewählter Kapitel aus Jäger[1]) diente zugleich dem Zweck, die Praktikanten mit einigen Werken der Seminarbibliothek vertraut zu machen. Es versteht sich von selbst, daß die Themata auf dem Gebiete der Methodik überwogen. Auch hiebei dienten zum Teil Werke aus der Bücherei des Seminars als Quelle, so z. B. „Über die Methode Gouin" oder „die Schriften von Direktor Walter in Frankfurt über den Unterricht nach dem Reformplan". Andere Stoffe, die sich nicht ein bestimmtes Buch zum Vorwurf nehmen, waren z. B.: „Über Phonetik im Unterricht": „Warum ist der englische Anfangsunterricht für jeden Schüler interessant?": „Warum soll der Neuphilologe, besonders der Anglist, auch Kenntnisse der historischen Grammatik und der Literatur der Deutschen haben?": „Die Darbietung der ersten französischen Gedichte": „Die Hauptkriterien für die Stellung des französischen Adjektivums nach dem heutigen Sprachgebrauch" u. a. m. Zu den „schultechnischen" Stoffen mag man auch folgende rechnen, die einzelne Kandidaten nach ihren eigenen Erfahrungen bearbeiteten: „Der fremdsprachliche Unterricht in Frankreich (England)": „Meine Erfahrungen als assistant allemand am Lycée Banville in Moulins (am Lycée zu Vendôme)" usw. An einem

[1]) Lehrkunst und Lehrhandwerk. Wiesbaden, Kunze.

Seminar wurden sogar Versuche gemacht, die Kandidaten für praktische Schülerpsychologie zu interessieren, indem sie abwechselnd über einen Schüler, den sie näher zu beobachten Gelegenheit hatten, referieren mußten. Nach unserer Beobachtung waren die Referate, die auf jeden Kandidaten je einmal trafen und die eine Vortragszeit bis zu dreißig Minuten in Anspruch nahmen, nicht nur für den Vortragenden in bezug auf die Ausarbeitung und als Übung im freien Vortrag von Nutzen, sondern auch für die übrigen durch die meist sich daran knüpfende Diskussion und definitive Klarlegung irgend eines pädagogischen oder methodischen Punktes von Bedeutung.

Es ist noch hervorzuheben, daß über die Sitzungen des Seminars, ob nun Berichte und Kritiken von Schulstunden vorgenommen oder Vorträge der Leitenden, Referate der Praktikanten oder der anderen Fachlehrer zu Gehör kamen, die Kandidaten der Reihe nach Protokolle anfertigen mußten, deren Umfang, ebenso wie die Minutes über die Übungen des englischen und die Comptes-rendus (Rapports) aus den Vorträgen des französischen Lektors je nach dem Usus der einzelnen Seminarien größer oder geringer war. Obwohl diese Protokolle für die angehenden Lehrer eine gute und notwendige Übung sind, zu der die meisten erst systematisch angeleitet werden mußten, so mochte es sich doch wohl empfehlen, ihren Umfang nicht über das ganze Jahr zu weit auszudehnen, sondern allmählich alles Schematische einzuschränken, die sich wiederholenden Punkte in den Klaßberichten zu kürzen und besonders darauf zu sehen, daß die Hauptpunkte und das Wesentliche der Referate in kurzen, aber treffenden und präzisen Worten niedergelegt werden. Diese Protokolle werden am Ende des Jahres gebunden und mit dem Berichte des Vorstandes über den Seminarbetrieb alljährlich dem Ministerium vorgelegt. Von großem Werte ist es, daß, wie es an den preußischen Seminarien schon länger üblich, ein Austausch dieser Protokolle zwischen den einzelnen Seminarien zur gegenseitigen Einsicht gestattet ist und so die Seminarlehrer aus dem Betrieb anderer Nutzen ziehen und den ihrigen verbessern oder ergänzen können.

Man sieht, daß den Praktikanten während des Seminarjahres keine leichte Aufgabe beschieden war. Außer diesen Protokollen im Turnus ist ihnen noch die Führung eines regelmäßigen Tagebuches zur Auflage gemacht, dazu kommen die Vorbereitungen zu je einem der oben erwähnten kürzeren Referate und die Vorstudien zu einer längeren wissenschaftlich-pädagogischen Arbeit, von der weiter unten die Rede sein wird, sowie die Ausarbeitung derselben. Endlich waren die Probestunden, zum Teil schriftlich, vorzubereiten, eine Vorbereitung, die anfangs wenigstens eine ziemliche Zeit in Anspruch nimmt. Mit den zehn wöchentlichen Probe- und Hospitierstunden, den je zwei Wochenstunden der beiden Lektoren und den zweimal in der Woche stattfindenden Sitzungen in einer Dauer von 1 bis 2 Stunden betrug die Zahl der Stunden in der Anstalt per Woche zirka achtzehn: alles in allem ein schönes Stück Arbeit für den angehenden Pädagogen und Methodiker, die aber nach unseren Wahrnehmungen von der größeren Mehrzahl gern und mit der Elastizität dieser Jahre geleistet wurde.

Es ist noch hinzuzufügen, daß die Kandidaten verpflichtet waren, unter Leitung der Turnlehrer im Frühjahre einen 20stündigen Kurs für Jugendspiele mit durchzumachen, um späterhin als junge Lehrer auch hierin Verwendung finden zu können. Daß indes die Anforderungen nicht über das Maß des Zulässigen oder Möglichen hinausgingen, beweist der Umstand, daß manche der Kandidaten noch Zeit zum Privatunterricht fanden oder sich mit Erfolg auf das Examen rigorosum zu ihrer Doktordissertation vorbereiteten.

Vorträge über Methodik und Didaktik der neueren Sprachen.

1. Allgemeine Einführung in die Unterrichtspraxis.

Wenn wir versuchen, eine Reihe von Bemerkungen und Winken, von Notizen und Fingerzeigen zur besseren Einführung des jungen Lehrers in den neusprachlichen Unterricht zu geben, können wir das zur Anleitung in der Praxis nötige bibliographische Material, dessen Werke in der Seminarbibliothek vorhanden sein müssen, zwar nur kurz berühren, dürfen hiebei aber nicht verfehlen, auf folgende Namen hinzuweisen: Wendt, Vietor, Thiergen, Münch, Glauning, endlich besonders auf Breymann-Steinmüller.

Wendts „Enzyklopädie des französischen Unterrichtes" (2. Aufl. 1895, 3. Aufl. 1903) ist ein sehr gutes Buch, klar und verständig, wenn auch in der Bibliographie nicht erschöpfend; Vietor scheint uns in der „Methodik des neusprachlichen Unterrichtes" (1902) zu radikal in der Reform, ein Umstand, der wohl daraus zu erklären sein dürfte, daß er als Universitätslehrer nicht in praxi sieht, wie seine idealen Forderungen in dieser nicht durchführbar sind. Thiergen, der in seiner „Methodik des neusprachlichen Unterrichtes" (1902) auch mehr nach der Seite der direkten Methode neigt, bringt nicht gerade viel Neues, wohl aber alles aus reicher Erfahrung und Beobachtung geschöpft. Die „Didaktik und Methodik des französischen Unterrichtes" von W. Münch (2. Aufl. 1902), dem trefflichen Pädagogen und Methodiker, dessen frühes Scheiden wir jetzt beklagen, welcher schon 1883[1]) zuerst mit Aufsätzen über Methodik hervortrat, ist für den jungen Praktiker unentbehrlich; sie ist in seltenem Grade gereift und objektiv, schlägt meist einen vermittelnden Weg ein;

[1]) Zur Förderung des französischen Unterrichtes, insbesondere auf Realgymnasien, Heilbronn, 1883, pp. IV + 100.

bei strittigen Punkten, deren es in der Methodik so viele gibt, entscheidet Münch nicht immer definitiv für ein Für oder Wider, sondern läßt dem Lehrer subjektive Wahl. Das gleiche gilt von dem Pendant seines Buches, „Didaktik und Methodik des englischen Unterrichtes" von Friedrich Glauning, deren 1. Auflage (1895, 2. Aufl. 1903) ich vor mehr als fünfzehn Jahren in freudiger Anerkennung ebenso anzeigen konnte[1]) wie diejenige von Wilhelm Münchs Buche vom gleichen Jahre. Die 3. Auflage (1909) bedeutet in einzelnen Punkten einen entschiedenen Übertritt zur Reform strenger Observanz, was ich, als Anhänger einer vermittelnden Richtung, mir nur dadurch erklären kann, daß Glauning, der leider nun auch schon dahingegangen ist, seit vielen Jahren, als Schulrat und Leiter des Volksschulwesens in Nürnberg, dem Unterrichtsbetrieb der neueren Sprachen an unseren höheren Schulen und seinen Resultaten im Klassenunterrichte fremd geworden ist. Ein für jeden Neuphilologen in Unterrichtsfragen unentbehrliches Nachschlagewerk ist endlich Breymann-Steinmüllers „Neusprachliche Reform Literatur" (4. Heft 1909, 3. Heft 1905), ein Werk, das nicht nur durch eine kurze Übersicht der hauptsächlichsten Beurteilungen und Anzeigen der zusammengestellten Bücher zugleich über den Wert und Unwert derselben orientiert, sondern auch durch die „Kritischen Rück und Ausblicke" in jedem Bande den jeweiligen Stand der modernen Methodik auf neusprachlichem Gebiete, die jeweilig brennenden Fragen, die Fortschritte und den Ausbau des Studiums in maßvoller Weise erörtert und feststellt.

Soviel en passant über die wichtigsten uns zu Gebote stehenden Wegweiser für die Praxis. Nun zu dieser selbst! Auf der Hochschule und für das Lehramtsexamen studierte der angehende junge Lehrer die Geschichte der Pädagogik, d. h. die historisch entwickelte Theorie dieser Wissenschaft: jetzt soll die Praxis erlernt und zugleich ausgeübt werden!

[1]) Bayerische Zeitschrift für Realschulwesen 1896, p. 297—303.

Wie wurde sie in früherer Zeit erworben?

Zunächst fand der Kandidat Vorbilder und Beispiele in dem Unterrichte, den er in seiner eigenen Jugend genossen hatte, besonders auf dem Gymnasium; jeder weiß aus seiner Schulzeit von einzelnen Typen zu erzählen, guten und schlechten — man kann auch von schlechten Lehrern lernen! — und wie sie ihr Handwerk ausübten. Einzelne Kandidaten hatten sich wohl auch schon im Privatunterricht betätigt und dadurch eine gewisse Erfahrung angeeignet, obgleich dessen Anforderungen von denen des Klassenunterrichtes sehr verschieden sind; es läßt sich vieles leichter im Privatbetrieb treiben und erreichen (z. B. fremdsprachliche Konversation), was im Klassenbetrieb nicht im gleichen Maße möglich ist.

Wie aber wurde man früher an öffentlichen Schulen in die Praxis eingeführt?

Wohl jeder neuphilologische Lehrer, der schon eine längere Reihe von Jahren im Unterricht tätig ist, weiß davon gar seltsame Dinge zu erzählen, wenn es in Bayern auch nicht so bunt herging, wie bei der Einführung ausländischer Lehrer in die englischen private grammar schools, wo jene nicht nur die ihnen liegenden Fächer, sondern Musik und Zeichnen aus dem Stegreife lehren sollten, ganz gleich, ob mit Kenntnissen und Befähigung versehen oder nicht. Ich selbst denke mit Vergnügen an mein début an einer bayerischen sechskursigen Privat-Handelsschule, in der ich mich zwischen 8 und 9 Uhr dem Direktor vorstellte, um von 9—12 Uhr sofort in verschiedenen Klassen Deutsch und Französisch zu lehren, ohne Kenntnis des eingeführten Lehrbuches, ohne weitere Vorbereitung!

In solchen Fällen galt noch mehr als heutzutage, obwohl das immer der erste Grundsatz sein und bleiben wird: die Hauptsache in der Praxis ist die Persönlichkeit des Lehrers, erst in zweiter Linie kommen Lehrbuch und Methode! Was nun die Persönlichkeit des Pädagogen anbetrifft, so darf man wohl von ihm wie beim Dichter sagen: magister nascitur, non fit! Die Begabung zum Schulmeister muß zunächst a priori vorhanden sein für den, der sich

diesem Berufe widmet, und nur bis zu einem gewissen Grade kann diese Fähigkeit anerzogen werden. Dazu kommt, daß wir wohl behaupten können, die modernen Anforderungen an den neusprachlichen Lehrer sind weit größere als in jedem anderen Fache. Unter anderen Eigenschaften verlangt man von ihm eine große Gewandtheit im mündlichen Ausdruck des modernen Französisch und Englisch, ein biegsames Organ, Lebendigkeit und Beweglichkeit, um das Interesse der Klasse stets wach zu halten, kurz zum Teil glänzende äußere Eigenschaften der Persönlichkeit. Zum Trost für bescheidene Naturen, die sich nicht einer solchen glänzenden Persönlichkeit rühmen können, verweisen wir auf Münchs richtigen Ausspruch auf dem Deutschen Neuphilologentag in Zürich 1910 in seinem Vortrag: „Lebende Sprachen und lebendiger Sprachunterricht“[1]), wie oft der stille, unscheinbare, aber konsequente und freundliche Lehrer glänzende Erfolge erziele; dagegen für die allzu Lebhaften: „Was das Schlimmste ist, die äußere Lebendigkeit kann für die innere tödlich werden.“

Es ergeben sich nun als die dem neuphilologischen Lehrer unentbehrlichen Eigenschaften folgende: Persönliche Unterrichtskunst, verbunden mit einer sicheren Unterrichtstechnik, und eine gute Methode.

Was man unter persönlicher Unterrichtskunst zusammenfaßt, darin steckt vor allem die unumgänglich nötige Liebe zur Jugend und Liebe zum Fache: für unser Fach des weiteren besonders eine immer rege und immer trainierte Gewandtheit in der modernen Sprache (wie solche zu erhalten und fortzubilden, ein für den Neuphilologen so wichtiges Kapitel, davon später eingehender!). „Die Technik des Lehrens erhebe sich aus einem Handwerk zur Kunst“ ist eine berechtigte Forderung des Entwurfes zur neuen bayerischen Prüfungsordnung. So muß auch die wohl vorbereitete Unterrichtsstunde,

[1]) Abgedruckt in „Die neueren Sprachen“, ed. Vietor-Dörr. Vgl. auch Banner, „Die Ausbildung unserer neusprachlichen Seminarkandidaten“ in „Königsberger Zeitschr. f. franz. und engl. Unterricht“ IX, 4

oder je nach dem zu behandelnden Stoffe, eine Reihe von Unterrichtsstunden ein Kunstwerk sein!

Zu einer guten Technik des Lehrers gehört unter anderem das richtige äußere Verhältnis, in das er sich bei den verschiedenen Altersstufen zur Klasse zu setzen weiß, seine Beherrschung des Unterrichtsbetriebes und eine gewisse Gewandtheit in diesem, die sich allerdings nicht von heute auf morgen erwerben läßt, kurz verschiedene Dinge, die man auch zur Unterrichtskunst zählen könnte. Neben diesen Eigenschaften und einer guten Methode gehört zu einem gedeihlichen Unterricht auch noch der wichtige Faktor einer richtigen Organisation desselben, von denen wir einzelne Punkte wenigstens streifen wollen. So ist viel gesagt und geschrieben worden über die sogenannten guten Stunden (8—9 oder 9—10?); es ist von Wichtigkeit, in welchem Abstand die Fachstunden von einander liegen; es wird nicht gut zuträglich sein, wenn etwa die französische Stunde unmittelbar auf die englische folgt und umgekehrt, aus leicht begreiflichen Gründen, es ist ferner nicht einerlei, an welcher Stelle die sprachlichen Stunden zwischen denen anderer Fächer liegen. Es wird der Stoff von dem gewissenhaften Lehrer wenigstens für ein Trimester im voraus und in diesem wieder auf die einzelnen Wochen und Stunden sorgsam eingeteilt sein; eine sorgfältige Präparation im einzelnen wird auch für den erfahrenen Praktiker mehr oder weniger immer notwendig sein, ein alter „truism", den der junge Lehrer im Vollbewußtsein seiner jungen Kenntnisse oft nicht einsehen will. Anders ist der Betrieb gerade in den neueren Sprachen bei den verschiedenen Schulgattungen, anders wieder an Knaben- wie an Mädchenschulen. Aber nicht nur diese Punkte sind es, auf die Rücksicht zu nehmen ist, sondern beim sprachlichen Unterricht kommen auch die verschiedenen Landschaften (Provinzen) mit ihren Volksstämmen und ihren, hauptsächlich sprachlichen, Eigentümlichkeiten in Betracht. So weiß der Neuphilologe, daß der Altbayer die Konsonanten meist richtig wiedergibt, dagegen die Vokale ihm viel zu schaffen machen, indes der Franke äußerst schwer zur richtigen

Erkenntnis der stimmhaften und stimmlosen Konsonanten zu bringen ist, der Norddeutsche einen viel zu häufigen Gebrauch von dem stimmhaften s macht, das der Süddeutsche in seiner alltäglichen Ausdrucksweise nur wenig kennt, u. a. m. Wenn wir all diese der Reihe nach angeführten Umstände übersehen, so fassen wir sie wiederum am besten mit Münch zusammen zu folgenden Eigenschaften, die der junge neuphilologische Lehrer haben und pflegen muß: „Gewandtheit und Lebendigkeit, Freundlichkeit gepaart mit wissenschaftlichem Ernst, Lehrtüchtigkeit und Welttüchtigkeit gepaart mit Studienfreude!" Daß man aber nur das Nötige und Mögliche erreichen und auch einer richtigen Schonung nicht vergessen soll, ist besonders bei unserem Berufe zu betonen, der nicht nur an das geistige, sondern auch an das physische Können hohe Anforderungen stellt, ein Faktum, das die Mortalitäts-Statistik in wenig erbaulicher Weise unlängst festgestellt hat.

Neben der Persönlichkeit des Lehrers ist für den Unterricht eine gute Methode das wichtigste Erfordernis. Welches ist nun die beste Methode? Jedermann weiß, daß das festzulegen eine Unmöglichkeit bedeutet und immer mehr oder weniger Sache individueller Neigung und Anschauung bleiben wird. Die Mehrzahl der Lehrer wird deshalb wohl wie wir Eklektiker bleiben und sich einer vermittelnden Methode zuwenden, wie das in Bayern die meisten Fachgenossen getan haben: ihr Substrat findet diese Methode für Bayern in Breymann-Steinmüllers „Neusprachlicher Reformliteratur" (4 Hefte 1894—1909) und in Steinmüllers Programm: „Die vermittelnde Methode im Schulbetrieb der neueren Sprachen", Würzburg, Altes Gymnas. 1903.

Was kann man nun als charakteristisch für die vermittelnde Methode aufstellen? Sie sucht die Vorteile der sogenannten grammatischen und der direkten Methode zu verbinden, indem sie die Grammatik nicht aufgibt, aber von der Reform das als wertvoll Erkannte annimmt, so besonders das induktive Verfahren in seinen Hauptforderungen, ohne dasselbe als alleinherrschend aufzustellen.

Dadurch steht unsere Methode im Gegensatz zur sogenannten extremen Reform, als deren Hauptvertreter Vietor, Wendt, Walter, Dörr u. a. gelten und als deren Organ „Die Neueren Sprachen", redigiert von Vietor und Dörr, anzusehen sind, während die vermittelnde Methode von der Königsberger „Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht" vertreten wird, die von Koschwitz und Kaluza gegründet wurde und jetzt von letzterem und Thurau herausgegeben wird.

Welche Punkte ein guter moderner Sprachunterricht von der Reform als wertvoll anzuerkennen und anzunehmen habe, suchte ich schon 1895 folgendermaßen zu formulieren[1]):

1. Das Ausgehen vom Laute, nicht vom Buchstaben im Elementarunterricht.

2. Die Lektüre gilt als Mittelpunkt des Unterrichtes.

3. Möglichste Berücksichtigung der Anschauung.

4. Die sogenannten Realien der Fremdsprache: Leçons de choses.

5. Sprechübungen unter dem fortwährenden Vorgang des Lehrers, Schreibübungen jeder Art.

Im allgemeinen möchten wir als die wichtigsten modernen Errungenschaften des neusprachlichen Unterrichtes, die ein Verdienst der Reformer sind, zu denen sie wenigstens den ersten Anstoß gegeben, oder die sie nach langer Pause wieder in die Methodik eingeführt haben, folgende nennen:

1. Die bessere Vorbildung der Lehrer durch Auslandstudium, Ferien- und Auslandkurse, fremdsprachliche Lektoren an jeder Hochschule, Pflege der Phonetik.

2. Die größere Variation in den schriftlichen Übungen gegen die frühere Hinübersetzung.

3. Bessere und reichere Auswahl der Autoren für die Lektüre, Kanon derselben und Kanonausschuß.

[1]) Bayerische Zeitschrift für Realschulwesen: „Neusprachliche Lektüre und Lehrmittel an den technischen Schulen Bayerns", p. 131—138.

4. Die stärkere Betonung der gesprochenen Sprache.

Was hält dagegen unsere vermittelnde Methode von den Forderungen der Reform für ungeeignet und für den Klassenunterricht für undurchführbar?

1. Die Sprachfertigkeit oder gar die Sprachbeherrschung als Ziel des Unterrichtes.

2. Die Ausschaltung der Muttersprache.

3. Die Ausschaltung aller Übersetzung.

4. Den ausschließlich induktiven Betrieb, der bloß sprachmeisternd wirkt und geisttötend wird. (Vergleiche hierzu auch das oben zitierte Programm Steinmüllers.)

Vollständige Sprachbeherrschung wird auch für den Lehrer, wenn er nicht eine längere Reihe von Jahren im Auslande verbracht hat, ein Ding der Unmöglichkeit bleiben; ist sie vollständig ja nicht einmal im Deutschen, unserer Muttersprache, zu erreichen! Die sogenannte natürliche Aneignung der Fremdsprache, analog der Aneignung der Muttersprache durch das Kind, ein Anspruch, auf dessen Entdeckung man sich seinerzeit viel zugute tat, und den man anfangs mit Freuden begrüßte, erwies sich bald als auf falschen Voraussetzungen beruhend und physisch und psychologisch undurchführbar, zum mindesten für den Klassenunterricht an unseren höheren Schulen: die stark besetzten Klassen, die geringe dem Fache zur Verfügung stehende Zeit, das Alter der Schüler, die Fremdsprache im Rahmen der anderen Fächer, solche und viele andere Umstände stehen dem entgegen. Zudem ist der bei uns meist etwas schwerfällige Schüler nicht leicht zum Sprechen zu bringen, selbst im Deutschen; so wäre die fortgesetzte Übung zur Erreichung von Sprachfertigkeit ein ewiger, mechanischer Drill, der das Wertvollere, das Eindringen in die Sprache selbst und die Kenntnis ihrer Literaturschätze, hemmte und für den besseren Schüler erlahmend wirken müßte. „Es wird diesen Übungen nur ein bescheidener Nutzen bleiben," sagt Münch, „man mag es machen wie man will, und sie können höchstens auf spätere Verwendung vorbereiten." Und dies Ziel halten wir für das

richtige und suchen es anzustreben, tüchtige lautliche Schulung und Einführung in die Konversation als Vorbereitung für den späteren praktischen Gebrauch im Beruf des einzelnen: das kann auch der Klassenunterricht bis zu einem gewissen Grade erreichen.

Daß jene fortgesetzten Übungen für den Schüler zu langweilig und für den Lehrer zu aufreibend sind, liegt auf der Hand, selbst für einen solchen Methoden- und Sprachkünstler wie Direktor Max Walter in Frankfurt a. M., der im verflossenen Wintersemester 1911/12 zur Verkündigung seiner Methode an die Columbia University bei New York berufen worden ist, um Vorlesungen über Methodik zu halten. Über die Vitalitätsverhältnisse der Neusprachler hat Schröder in seiner bekannten Statistik ein ziemlich trübes Bild aufgestellt, das bei richtiger Betätigung dieser Methode sich noch düsterer gestalten würde. Und schließlich fragt man bei dem Begriff „Sprachfertigkeit": à quoi bon? für die Mehrzahl unserer Schüler, selbst an Realgymnasien und Oberrealschulen, wo doch ein großer Prozentsatz sich der Industrie und der Technik zuwendet!

Die gänzliche Ausschaltung der Muttersprache im neusprachlichen Unterrichte, wie sie hauptsächlich für die oberen Klassen der Realanstalten von Wendt auf dem Neuphilologentage zu Leipzig 1900 proklamiert wurde, halten wir ebenfalls für unmöglich im Klassenunterricht. Die Muttersprache muß einsetzen da, wo es sich darum handelt, dem Schüler das volle Erfassen des Inhalts zu ermöglichen und dieses Erfassen beim Schüler auch kontrollieren zu können. Sonst bleibt bei dem Gros der Klasse Unsicherheit und Verschwommenheit bezüglich des Inhaltes des Behandelten, besonders da, wo es sich um schwierigere Prosa und poetische Lektüre handelt. Denn eine Probe wird in den meisten Fällen ergeben, daß nur ein kleiner Bruchteil der Klasse bei einer bloßen Interpretation des Gelesenen in der Fremdsprache ständig folgen kann, daß auch bessere und fleißige Schüler bei diesem Verfahren zu rasch abfallen und dabei nur die Oberflächlichkeit systematisch großgezogen wird, und zwar nicht nur in bezug auf den Inhalt, sondern geradeso in bezug auf einen etwaigen

sprachlichen und stilistischen Gewinn des Schülers. Dazu kommt, daß an den Realanstalten die moderne Sprache, als Ersatz für die klassischen Sprachen, die formale Bildung durch die fortgesetzte Vergleichung der Formen und Gesetze in den beiden angewendeten Sprachen zu fördern hat. Es wird endlich niemand leugnen können, daß die Übung einer guten idiomatischen deutschen Übertragung aus einem guten französischen Autor zugleich eine Übung und Förderung für die deutsche Sprache bedeutet:

„Nur Übung im Vergleichen
Lehrt, wem der Kranz zu reichen!"

Die prinzipielle Ausscheidung des Deutschen aus dem neueren Sprachunterricht darf als ein überwundener Standpunkt angesehen werden! Dagegen dürfen wir dem in der Anregung der Reformer liegenden richtigen Gedanken eine Reihe von Zugeständnissen machen: z. B. die tunlichste Anwendung der Fremdsprache in den oberen Klassen! In der grammatischen Unterweisung wird in Bayern nach Vorschrift die erste Erklärung in der Muttersprache gegeben, die Repetition dagegen und die späteren Zusammenfassungen des Kapitels geschehen in der Fremdsprache, eine Übung, die bei der beschränkten Zahl der Termini technici für den Schüler nicht schwierig ist. Bei der Lektüre unterlasse man bei leichten oder für das Ganze unbedeutenden Stellen die Übertragung in die Muttersprache, und kontrolliere das Verständnis durch Zwischenfragen! Bei schwierigen Prosaikern oder bei einem Molière und Shakespeare wird aber doch wohl das meiste des Textes übertragen werden müssen! Einzelne Lehrer pflegen einen Teil der Stunde, etwa 20 Minuten lang, meist für Repetitionen, für sachliche Erklärungen, literarhistorische oder geschichtliche Exkurse die Fremdsprache zu benutzen, und im übrigen Teil der Stunde wieder die Muttersprache als Unterrichtssprache zu verwenden; in der Oberprima läßt es sich jedoch vielfach durchführen, während der ganzen Stunde die fremde Unterrichtssprache aufrecht zu erhalten, aber nur durch wiederholte Kontrolle

und Aufrechterhaltung der Teilnahme der Schüler. Also auch hier wieder das Richtige mit Vorsicht und zur rechten Zeit!

Ähnlich verhält es sich mit der Abschaffung der Übersetzung, i. e. der sogenannten Hinübersetzung. Die Gründe, die von seiten der Reformer gegen sie angeführt wurden, sind kaum aufzuzählen, lassen sich aber durch die Praxis alle widerlegen. Zunächst stellte man mit einem Scheine von Berechtigung auf: „Die Übersetzung stört das Denken in der Fremdsprache!" Soweit wir es beobachten, ist ein eigentliches Denken in der Fremdsprache nur bei längerem Aufenthalt im Auslande oder bei jahrelanger Beschäftigung mit der fremden Literatur denkbar; bei dem Schülermaterial wird es doch immer wieder auf ein, wenn auch blitzschnelles, Denken und Konzipieren in der Muttersprache hinauslaufen! Der andere Haupteinwand: das Übersetzen ist eine Kunst, es gehört nicht in die Schule! läßt sich doch mit soviel Tatsachen widerlegen, daß man sie kaum hier anzuführen braucht: man denke nur an den Unterschied der Synonyme traduction und version! So hat es uns auch verwundert, daß der treffliche Glauning in seiner „Didaktik" den Satz aufstellt, das Übersetzen habe für das praktische Leben nur geringen Wert. Wenn wir an den Beruf des Kaufmannes, des Technikers, des Militärs (bei der Dolmetscherprüfung z. B.), des Juristen und an die ihnen vorkommenden Fälle denken, so scheint uns überall die Übersetzung oder Version eine größere Rolle zu spielen als das Diktat, das auf Anregung der Reformer jetzt einer größeren Pflege sich erfreut. So sind denn auch in den letzten Jahren die Reformer (Dörr, Kühn, Bierbaum u. a.) in ihren Lehrbüchern mehr oder weniger inviti wieder zur Übersetzung zurückgekehrt, und mit Recht: denn für die Schule betrachten wir sie als unentbehrlich zur Einübung des vorhandenen Sprachmaterials und zu seiner Durch- und Weiterbildung auf der Grundlage der Analogie! Dagegen ist eine vernünftigere, sagen wir moderne Behandlung der Übersetzung in der Schule der Reform zu verdanken: im Prinzip soll nämlich kein thème (abgesehen von den Klausur- und Probearbeiten) dem Schüler zur

schriftlichen Ausfertigung aufgegeben werden, bevor es nicht mit dem Lehrer mündlich übersetzt oder doch in seinen Hauptpunkten besprochen worden ist! Denn gegen den früheren usus ist es psychologisch besser, den Fehler im voraus zu verhüten, als ihn nachträglich zu verbessern, nachdem das falsche Wortbild sich dem Gedächtnis schon eingeprägt hat. Betreffs der deutschen Originalstücke, deren Übersetzung nach der bayerischen Schulordnung verboten ist, läßt es sich wohl sagen, daß ihre Übertragung in den oberen Klassen von Zeit zu Zeit eine wegen der Vergleichung der idiomatischen Ausdrücke in den beiden Sprachen sehr dankbare und von den Schülern gern getriebene Beschäftigung ist.

„Nur wenn der Schüler zur Anwendung der sprachlichen und syntaktischen Erscheinungen gezwungen wird, bekommt er Klarheit und Sicherheit." Dazu zählt Steinmüller[1]) nach Pfeifer Stuttgart sieben gewichtige Gründe für die Hinübersetzung auf. Wir haben immer schon betont, daß diese für Lehrer und Schüler der beste Gradmesser des erreichten Könnens und in Ausnahmefällen (Schulaufgaben, Examen) die nötige Kraftprobe ist. Endlich möchten wir ein Moment anführen, das zwar unwesentlich erscheint, aber für die Anschauung des Schülers wegen der Einschätzung der Bedeutung des Unterrichtsgegenstandes es nicht ist: Seit in der Reifeprüfung der humanistischen Gymnasien Bayerns die Übersetzung ins Griechische abgeschafft ist und durch eine Version aus dem Griechischen (mit Benützung eines Lexikons) ersetzt wurde, ist nach Schüleraufassung der Wert des Griechischen gesunken, dessen Studium kein Fleiß mehr zugewendet zu werden braucht: denn „mit dem Wörterbuch bringt man den Text doch heraus!" Also auch hier wäre ein Züchten der Oberflächlichkeit die Folge! Zum Schluß betonen wir, daß wir diese Ausführungen nur im Hinblick auf den Klassenunterricht und seine Notwendigkeiten bringen.

Nun noch einige Worte über einen ausschließlich induktiven Betrieb des Unterrichtes, dem in der neueren Zeit das Wort geredet

[1]) Brenmann-Steinmüller, Neusprachl. Reformlit. IV, 156.

wird. Wir wenden die induktive Methode nur mit Auswahl an (wozu auch Münch rät), wenn sie der beste Weg für die Selbsttätigkeit der Schüler ist und wenn sie ohne zu große Zeitverschwendung angewendet werden kann, ein Faktor, der im Klassenunterricht nicht zu unterschätzen ist. Vielfach aber führt das umgekehrte Verfahren zum besseren Verständnis: erst das System, dann die Anwendung desselben; dies gilt besonders bei der Flexion des Nomens und noch mehr des Verbums in allen Sprachen, wo man zwar an einzelne, dem Schüler schon vorher bekannte Formen anknüpfen wird, wo aber erst der systematische Bau der Flexionsformen vorgeführt und eingeprägt sein muß, ehe die Beispiele geübt werden. Demnach ergibt sich auch hier als das beste Verfahren der Mittelweg, eine richtige Verbindung des induktiven und analytischen Verfahrens. (Vergleiche hierüber auch Neff, Das pädagog. Seminar, p. 133.)

Was wird nun von den Forderungen der Reform in den bayerischen Lehrplänen von 1901 (1907) und in der Instruktion verwendet?

1. Das Ausgehen vom Laute und die lautliche Schulung in den Einzelheiten des Anfangsunterrichtes (Sprechfähigkeit, Lesen, Sprechübungen nach dem Text und aus dem täglichen Leben).

2. Der fremdsprachliche Text zur Übung des grammatikalischen Stoffes, der praktische Gebrauch der Fremdsprache soweit möglich, das Verständnis für den Schriftsteller; dieser steht im Mittelpunkte des Unterrichtes (es wird aber auch idiomatischer deutscher Ausdruck verlangt!).

3. Induktiver Betrieb der Grammatik, soweit möglich und nützlich.

4. Vielseitige schriftliche Übungen.

5. Lehrziel[1]): Sicheres Verständnis französischer bzw. englischer Werke der klassischen und der neueren Zeit, sowie auf genügender Kenntnis der Grammatik und hinreichendem Wortschatz beruhende

---

[1]) Lehrprogramm für die Realgymnasien 1901.

Übung im korrekten mündlichen und schriftlichen Gebrauch der fremden Sprache in einem für die gewöhnlichen Lebens- und Verkehrsverhältnisse genügenden Umfange. (Dazu[1]) Überblick über die Hauptabschnitte der französischen und englischen Kultur- und Literaturgeschichte.)

Betrachten wir dieses offiziell vorgeschriebene Lehrziel, so sind wir vor einer Verflachung eines zu utilitarischen und äußerlichen Verfahrens bewahrt geblieben. Umschreiben wir es mit den geistvollen Worten Münchs, so soll dadurch geistig-persönliche Schulung und Stoffbesitz, d. h. sprachliches Wissen und sprachliche Fertigkeit, Schriftstellerverständnis und durch dieses Verständnis für nationale Kultur erlangt werden. Führen wir dazu noch zwei gewichtige Stimmen an, die neuerdings mit immer größerer Zustimmung in den Reihen der Schulbehörden und der Lehrer sich haben verlauten lassen: Ruska nach Heinr. Schneegans[2]) betont: durch die Lektüre, den Mittelpunkt des Sprachunterrichtes, soll die Erkenntnis der Geschichte der geistigen Strömungen der letzten Jahrhunderte erreicht werden: das Endziel dieser Bekanntschaft mit den großen Dichtern und Denkern Englands und Frankreichs wird von Max Foerster mit dem stolzen Namen Kulturwissenschaft bezeichnet.

2. Der Anfangsunterricht im Französischen.

Die von der Schulbehörde in Bayern vorgezeichneten Bestimmungen für den französischen Unterricht sind niedergelegt in den beiden Lehrprogrammen von 1901 a) „für den Unterricht in der französischen Sprache an den humanistischen Gymnasien und Progymnasien", b) „für den Unterricht in den neueren Sprachen an den Realgymnasien", an die zwecks eingehender Erläuterungen aus dem gleichen Jahre (1901) sich anschließt die „Instruktion für

[1]) Lehrprogramm für die Oberrealschulen 1907. – [2]) Ruska in der (Königsberger) Zeitschr. f. franz. und engl. Unterricht V, S. 193 ff.; Schneegans in seinem Vortrag: „Die Ideale der neueren Philologie", auf dem 12. deutschen Neuphilologentag in München, Pfingsten 1906.

den Unterricht in den neueren Sprachen an den Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen". Die Ausführungen in diesen Lehrprogrammen knüpfen an die betreffenden Vorschriften der Schulordnung von 1891, für Realschulen von 1894 an. Mit welch gewissenhafter und reiflicher Überlegung diese Programme ins Leben gerufen wurden, und zwar unter der Leitung und endgültigen Redaktion von Professor Hermann Breymann, damals Mitglied des Obersten Schulrates, aber unter der Beihilfe und Mitarbeit einer Reihe von hervorragenden Lehrern an den höheren Schulen Bayerns, das mögen die Interessenten in der Darstellung dieses Vorganges von Breymann selbst nachlesen[1]).

Beide Verordnungen enthalten zunächst einen kurzen Passus über „Allgemeines Lehrziel", um dann „besondere Vorschriften" zu bringen, die darauf in der „Instruktion" im Geiste einer modernen vermittelnden Methode des näheren ausgeführt werden, z. B. in: 1. Aussprache, 2. Sprechfähigkeit, 3. Fremdsprachlicher Text, 4. Grammatik, 5. Schriftliche Übungen — besondere Vorschriften, an die sich Bestimmungen über die Verteilung des grammatischen Lehrstoffes auf die einzelnen Klassen, über die Lektüre, über Schule und Hausaufgaben und über die Absolutorialprüfung reihen. Der neueste Erlaß auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichtes ist der „Lehrplan der Real- und Oberrealschulen vom Juni 1907", der im einzelnen ausführlicher auf die Anforderungen eines wirklich modernen Betriebes eingeht. Ein längst schon erwartetes desideratum, dem die Fachmänner mit Spannung entgegensehen, bildet die neue bayrische Schulordnung, deren Abfassung seit den letzten Jahren in Gang ist und die noch in diesem Jahre erscheinen soll.

Der bayerische Neuphilologe erteilt demnach französischen Unterricht zumeist an drei verschiedene Schülertypen: 1. an den zehnjährigen Anfänger der Real- und Oberrealschulen sowie des Reformgymnasiums; 2. an den zirka vierzehnjährigen Schüler der IV. Klasse

[1]) H. Breymann, Das neue bayerische Lehrprogramm für den Unterricht in den neueren Sprachen. München und Berlin, R. Oldenbourg, 1905, S. VI + 16. 8^{0}.

des Realgymnasiums und 3. an den sechzehnjährigen Gymnasiasten der humanistischen Anstalten. So ist das Schülermaterial naturgemäß ein ganz heterogenes: die Stundenzahl beträgt bei 1. sechs, bei 2. und 3. vier und drei Lektionen in der Woche. Daraus ergibt sich, daß die Anforderungen an die Schüler, der Grad und das Tempo der gereichten Belehrung auseinandergehen und sich dem Schul- und Schülertypus im einzelnen anpassen müssen.

Als Einführung während der ersten französischen Lehrstunden habe ich in langjähriger Erfahrung als praktisch und anregend befunden eine kurze Geschichte der Entwicklung der Sprache in ihren Hauptbestandteilen, naturgemäß kürzer oder eingehender je nach dem Schülermaterial, das man vor sich hat. Als sehr dankbar erwies sich, besonders bei den Gymnasialklassen, ein kurzer Rückblick auf das Thema: Die romanischen Sprachen, bei allen aber, diesem immer vorangehend, eine kurze Unterhaltung über den Wert dieser Fremdsprache, eingeleitet durch die Frage: Warum lernen wir in dieser Klasse Französisch? Daran knüpft sich, immer dem Niveau und dem Verständnis der Klasse entsprechend, ein Überblick über das französische Sprachgebiet in und außerhalb Frankreichs (vgl. Gröbers Grundriß I und Brachet, Hist. de la langue française): die Schüler müssen selbst die Gebiete außerhalb Frankreichs, z. B. die Normannischen Inseln, Belgien und Luxemburg, Elsaß-Lothringen und Westschweiz finden, desgleichen die Sprachgebiete außerhalb Europas wie Canada oder die Insel Mauritius (Bourbon). Dem werden wiederum die Reste fremden Sprachgebietes innerhalb des Landes entgegengestellt, wie die Basken um Bayonne, die Bretagne, das flämische Gebiet (Dunquerque) und das katalanische an den Pyrenäen usw.

Wohlgemerkt findet diese Einführung etwa in den ersten drei bis vier Stunden statt, während diese Stunden zugleich geteilt sind durch den Beginn des Lautkurses!

I. Lautlehre. Die Hauptforderung des modernen Sprachunterrichtes, die gestellt zu haben ein bleibendes Verdienst der

Reformer bildet, ist das Ausgehen vom Laut (nicht vom Buchstaben oder Alphabet wie früher), das ich auch für die Schulen Bayerns seinerzeit nachdrücklich betonte[1]). Die bayerische „Instruktion" sagt hierüber: „Die Lehrer müssen die sicheren Ergebnisse der Phonetik im Unterrichte praktisch verwerten, indem sie zunächst in der untersten Klasse die erste Zeit ausschließlich auf die Einübung der fremden Laute verwenden." Es fragt sich nun, welcher Zeitraum für diese „erste Zeit" anzusetzen ist und ob damit ein vollständiger Lautkursus gemeint ist. Ich für meine Person und wohl die Mehrzahl der Kollegen verwerfen den letzteren, der zirka vier Wochen andauern müßte, da er auf die Dauer für das Gros des Schülermaterials nicht anregend genug und zu abspannend sein, mithin seinen Zweck verfehlen dürfte, während ein gleichzeitiges Fortschreiten im Laut der Fremdsprache und in den Elementen der Flexion derselben eine doppelte Anregung und zugleich auch Übung des Lautes und der Sprache gewährt. Ebenso scheint mir der Gebrauch der Lauttafeln auf dieser Stufe eine strittige und mehr subjektive als unbedingt nötige Forderung, bei der wir jedoch dem sogenannten Vokaldreieck auch bei jüngeren Schülern seinen Wert nicht abstreiten. Die Hauptsache wird bei Einübung des Lautes und des Wortes immer das Vorbild des Lehrers bleiben, der sich in einzelnen Fällen praktischer Kunstgriffe bedienen soll (Vorschlag des n vor **d** und des m vor **b**; Zuhalten der Ohren oder Druck des Fingers auf den Adamsapfel zum richtigen Erkennen der stimmhaften und stimmlosen Konsonanten). Reine Theorie soll auch dem Gymnasialschüler wenig gereicht werden: „Theoretische Belehrung über die Lautbildung ist nur da zu geben, wo sie die richtige Hervorbringung der fremden Laute zu fördern und zu erleichtern geeignet ist". (Instruktion.) Wir denken hiebei an die Funktionen der Sprachorgane etwa bei Hervorbringung des g (j) oder der Nasallaute. Besonders ist der junge Lernende darauf aufmerksam zu machen, daß vor allem eine

[1]) Bayerische Zeitschr. für Realschulwesen 1896, p. 138 in dem Aufsatze: Neusprachliche Lektüre und Lehrmittel an den technischen Schulen Bayerns.

fortgesetzte straffe Anspannung der Sprachorgane, gegenüber dem Sichgehenlassen in der deutschen Ausdrucksweise, eine Conditio sine qua non ist. Ebenso kann nicht genug betont werden, daß besonderer Nachdruck auf die Einübung derjenigen Laute zu legen ist, die in der Muttersprache nicht vorhanden, die dem Schüler fremd sind: beispielsweise von den Vokalen das hohe ä, das kurze, offene ö, der dumpfe Laut des e in le, me usw.; der stimmhafte Konsonant in b und d, gegenüber den stimmlosen Entsprechungen, eine crux, deren Aussprache nicht nur unsern Schülern in Franken fortgesetzte Schwierigkeit bereitet, sondern die auch unter anderen den Elsaß Lothringern von den Franzosen zum Vorwurf gemacht wird: „Chai bas confiance!" (A. Daudet, Fromont jeune et Risler aîné.) Auch muß gleich anfangs aufmerksam gemacht werden auf genaue Aussprache verschiedener e-Laute in einem Wort: intérêt, espérance u. a., sowie eine nicht nachlässige Aussprache dieser Laute in unbetonten Zwischensilben: intervenir, liberté u. a. m.

Wie soll nun das Lehrbuch zur Einübung der Lautlehre eingerichtet sein? Eine Frage, die in der Praxis eine verschiedenartige Beantwortung findet. Wir bevorzugen eine systematische Übersicht der Laute, die für jeden eine Reihe gut gewählter Musterwörter bringt: an die einzelnen größeren Gruppen von Lauten sollen sich dann Mustersätze und ganze Musterstücke anschließen. Dies Verfahren, das von den in Bayern gebräuchlichen Lehrbüchern geübt wird, dürfte wohl das am meisten naturgemäße und für den Klassenunterricht entsprechende sein; man kann dabei immerhin der Forderung, recht bald leichte zusammenhängende Stücke zu bringen, möglichst entgegenkommen. Andere wiederum wenden gleich von Beginn zur Einübung der Laute ein ganzes Lesestück an, wieder andere ein Gedicht (Le bon camarade usw.).

Gegenüber der Anwendung einer Lautschrift lehrt die „Instruktion", daß „phonetische Transkriptionen zusammenhangender fremdsprachlicher Texte zu vermeiden seien"; demnach sind sie beim Einzelwort gestattet und werden von einigen Kollegen zur Einübung

benutzt. Ich pflegte mich für einzelne Fälle mit einfachen diakritischen Zeichen zu behelfen, wenn eine Art Lautschrift zur deutlicheren Darstellung erwünscht war; diesen kleinen Zeichen sind nicht die vielfachen Gründe entgegenzusetzen, die einer vollständigen Lautschrift beim Elementarunterricht der unteren Klassen entgegengehalten werden. Übrigens scheint diese Frage, ebenso wie eine häufige Benützung der Lauttafel, vielmehr eine Frage subjektiven Geschmackes und nicht von einschneidender Wichtigkeit zu sein. Auch ist sie vordringlicher im englischen Sprachunterricht als im Französischen, wo der Gebrauch der Schrift der Association phonétique Paul Passy's am naheliegendsten wäre. Bekanntlich ist die Wahl einer einheitlichen Lautschrift für die modernen Sprachen ein noch unentschiedener strittiger Punkt, der gegenwärtig den Allgemeinen deutschen Neuphilologen-Verband und die einzelnen Landesverbände beschäftigt.

Gleich bei den ersten einfachen Sätzen soll begonnen werden, das Sprechen in Wortgruppen und Satztakten zu üben, um dabei bald die Stärke und Veränderung einzelner Laute zu zeigen. Desgleichen ist auf die fremde Intonation möglichst hinzuweisen, wenn man auch hierin nicht zu weit gehen und nicht allzu viel Zeit darauf verwenden darf; mit der richtigen, präzisen Aussprache der Laute und Wörter pflegt, wenigstens teilweise, ein gutes Stück idiomatischer Intonation sich von selbst einzustellen.

Gleich mit Erlernung der Laute geht, wie oben schon betont, die Erlernung der Elemente der Formenlehre (Hilfszeitwort, Artikel, die einfachsten Flexionen des Nomens) in Wortgruppen und Sätzen Hand in Hand, da sie zugleich zur Einübung der Lautlehre und zur Übung im zusammenhängenden Sprechen dient.

II. **Formenlehre.** a) Im allgemeinen. Nachdem schon im Elementar- oder Einführungskurs einzelne Formen der Formenlehre, besonders des Verbs (Tempora des Hilfszeitwortes, Partizipien) vorausgegangen sind, gilt es bei dem folgenden systematischen Betrieb der Formenlehre geschickt an diese Vorgänger anzuknüpfen

und so dem Schüler die Aufnahme des Ganzen zu erleichtern. Was die Anordnung und Verteilung des Stoffes in den heutigen Lehrbüchern anbetrifft, so hat sich bei mir in der Praxis immer mehr die Überzeugung befestigt, man müsse nicht, wie üblich, mit dem Nomen beginnen, sondern mit dem Zeitwort, der Hauptsache und sozusagen der Seele oder aber dem Gerippe des Satzes. Nachdem in einem Einführungskurs einzelne Formen des verbe auxiliaire, etwa Présent und Imparfait, vorausgenommen wurden, muß sich jetzt die systematische Darstellung von avoir und être anschließen, etwa in der Art des folgenden Schemas:

Infinitif:		Frage:
avoir = haben	être (essere) = sein	
Futur:		
ai, as, a	ons, ez, ont	Woher die Endungen? Wie gebildet?
j'av(oi)rai — j'aurai	je serai	
Conditionnel:		
ais, ais, ait,	ions, iez, aient	Woher die Endungen?
j'aurais	je serais	
Présent:		
ai, as, a, av ons, av ez, ont	suis, es, est, sommes, êtes, sont	
Imparfait:		
av ais, av ais, av ait, av ions, av iez, av aient	ét ais, ét ais, ét ait, ét ions, ét iez, ét aient	Vgl. die Endungen des Conditionnel!
Passé défini:		
eus, eus, eut, eûmes, eûtes, eurent	fus, fus, fut, fûmes, fûtes, furent	Woher? Vergleich der beiden Verben!
Participe passé:		
eu = gehabt	été = gewesen	Welche Zeiten werden mit dem Part. gebildet?

Impératif:

aie, ayons, ayez!	sois, soyons, soyez!	

Participe présent:

ayant	étant	Vgl. Part. passé!

Subj. du présent:

aie, aies, ait, ayons, ayez, aient ...	sois, sois, soit, soyons, soyez, soient ...	Vgl. die Formen des Impératif!

Subj. de l'imparfait:

eusse, eusses, eût (NB.) eussions, eussiez, eussent ...	fusse, fusses, fût, fussions, fussiez, fussent ...	Woraus entstanden? Wie zu bilden?

Hierzu ist zu bemerken, daß, je nach dem Stand der Vorbildung — Lateinkenntnisse oder nicht! — mehr oder weniger Hinweise auf die Entstehung der Formen gegeben werden können, bei Latein lernenden Schülern ein weniges aus der historischen Grammatik (persistance de l'accent latin, Entstehung von eus und fus aus dem historischen Perfekt, von eusse und fusse aus dem conj. plusqpf., **s** in suis, eus, und fus durch Analogiebildung, u. a. m.), während an lateinlosen Schulen mehr mechanische Handhaben gezeigt werden müssen, z. B. Gleichheit der Formen des Passé déf. von avoir und être außer den ersten Buchstaben **e** und **f**, die Bildung des subj. de l'imparf. nach der bekannten praktischen Regel: Verdopple das **s** der 2. P. sing. Passé déf. und setze daran die Subjunktivendungen e, es, e, ions, iez, ent- mit Kontraktion in der 3. P. sing. usw. Jedenfalls halte ich das gleichzeitige Einüben von avoir und être für anregender und instruktiver als ein Nacheinander, und habe damit in der Praxis die besten Erfahrungen gemacht. Was nun dieses Einüben der Verbalformen selbst anbelangt, so muß es möglichst verschiedenartig sich gestalten; sogenannte Treffübungen, d. h. einzelne Formen erst in der Fremdsprache, dann im Deutschen, die möglichst rasch im anderen Idiom wiederzugeben sind; das Konjugieren soll schriftlich und mündlich nicht nur mechanisch und

gedankenlos vor sich gehen, sondern gedrillt werden mit compléments verschiedener Art (Objekten, Adverbialien), so daß der Schüler immer zu denken hat und dadurch Übung und Gewandtheit im Sprachgebrauch erlangt.

Schon im Elementarkursus ist es angezeigt, durch den Schüler selbst zeitweise Zusammenstellungen des eingeprägten Wortmaterials nach verschiedenen Gesichtspunkten (Wortgruppen!) vorzunehmen: nach Form, Genus, Redeteil, oder aber nach Sinn und Zusammengehörigkeit. Es wird überhaupt dasjenige Lehrbuch das Ideal eines solchen sein, das schon von Anbeginn den Wortschatz des Übungsmaterials systematisch vorbereitet und in ebensolcher Weise durch den gesamten Lehrgang durchführt: konzentrisch, allmählich sich erweiternd in den oberen Stufen, mit idiomatischem Wortmaterial, am besten nach den in französischen Anstalten gebrauchten Lehrbüchern; z. B. Schule, Familie, die umgebende Natur, die Stadt; in der Unterstufe bringe es die einfachsten Begriffe, die in der Mittelstufe erweitert, in der Oberstufe abschließend ergänzt werden. Auf diesen Gedanken, den die Reformer schon aufgegriffen hatten, von neuem mit Nachdruck hingewiesen und ihn in eingehender Weise behandelt zu haben, ist das Verdienst Bruno Herlets-Lohr a. M. in seinem Vortrag: „Die Erwerbung eines praktischen Wortvorrats im neusprachlichen Elementarunterricht“[1]), der darauf in den „Neueren Sprachen“ in extenso wiedergegeben wurde. Inwiefern in dieser Beziehung die Sache bei den früheren Lehrbüchern im argen lag, wo der Stoff beliebig wechselte vom Altertum bis auf Ludwig XIV., oder von Anekdoten aus dem Leben bis auf Naturgeschichtliches, ist bekannt. Auch bei den in Bayern gebrauchten Lehrbüchern kann Herlet keinen systematischen Wortvorrat konstatieren, auch nicht bei Breymann, dessen erstem Teile man seinerzeit von kirchlicher Seite vorwarf, es sei im ganzen Buch die Vokabel l'église nicht zu finden! Bei Wohlfahrt bringen die ersten Stücke lauter

[1]) In der 6. Hauptversammlung des Bayerischen Neuphilologen-Verbandes, München, 1910.

Abstrakte, worauf man vom Haus über die Erdoberfläche zum Dîner gelangt; bei Fr. Beck handelt das erste Stück vom Golfstrom (!) und die folgenden Einzelsätze stammen aus den verschiedensten Gebieten, worauf wieder ein Stück aus Massillon (!) folgt. Das neue Elementarbuch von Schiedermair-Zettner hat sich Herlets Ideen zunutze gemacht und beginnt mit Gegenständen der Schule, woran sich die Familie reiht.

Kehren wir von diesem Exkurs zu den Schulübungen zur Einführung in die Formenlehre zurück, so möge es, im Gegensatz zum früheren Usus, als Prinzip aufgestellt werden, daß schon die Einzelsätze, zur fortwährenden Übung, variiert werden: negativ, fragend, Wechsel der Person usw. Besonders sind in neuerer Zeit mündliche und schriftliche Variationen des zusammenhängenden Stückes an der Tagesordnung, um den Schüler mit dem eben behandelten Sprachstoff möglichst vertraut zu machen und dadurch mit dem Gebrauch der lebenden Sprache (natürlich je nach Bedarf, Zeit und der Eigenart des Stückes): Erzählung im défini, histor. Présent und im Perfekt; ich und wir-Erzählung; duzen und ihrzen; Erzählung mit verändertem Standpunkt (wie im deutschen Unterricht); Verwandlung der Beschreibung in Erzählung, Umwandlung in Briefform; direkte und indirekte Rede; Frage und Antwort! (Vgl. hierzu die „Instruktion" unter 5.) die schriftlichen Übungen, wo ebenfalls einige der hier gegebenen Umformungen angeführt werden.

b) Das Verb. Nach dem Elementarkurse, den wir oben des weiteren ausführten, und in dem das sogenannte Hilfsverb erledigt wurde, ist das wichtigste Kapitel der einzuübenden Formenlehre das sogenannte regelmäßige (schwache) Verb und dessen Flexion. Das Hauptgewicht legen wir hier darauf, daß die drei Konjugationen auf -er, -ir, -re nicht nacheinander, wie es vielfach beliebt wird, sondern miteinander gelernt werden, da u. E. auch der junge und schwächere Schüler durch die Vergleichung und Gegenüberstellung sich die Formen sicherer einprägt und einen besseren Überblick über die ganze Flexion und den Unterschied der verschiedenen

Formen und Zeiten bekommt, ohne daß von Auffassungskraft und Gedächtnis zu viel verlangt wird. Dazu verhilft ein systematisches Schema, das ich in meiner Jugend am Gymnasium von meinem alten französischen Sprachlehrer Wetzel zum erstenmal angewendet sah, und das ich seitdem, mit einigen Modifikationen je nach Art und Stufe der Schüler, an den verschiedenartigsten Anstalten mit Erfolg anwandte, wobei ich zu bemerken glaubte, daß bei diesem Verfahren das Interesse der Schüler ein größeres ist als bei einem mechanischen Nacheinander. Als eine Grundbedingung betrachte ich es dabei, daß auf die Selbsttätigkeit der Schüler Wert gelegt werden muß, daß alle Schüler verpflichtet sind, dasselbe vollständig gleichmäßig, selbst niederzuschreiben, und daß man dabei mit einem gewissen Pedantismus auf dem gleichen Wortlaut bestehen muß, in dem die Regeln wohlüberlegt auf die kürzeste Formel gebracht sind. Eine zweite Bedingung ist, daß dieses Schema, je nach der Fassungskraft der Schüler, in kleineren oder größeren Dosen verabreicht wird und daß sowohl bei diesen einzelnen Darreichungen wie nach Abschluß des Ganzen vielfache Übungen sich anschließen, etwa wie wir sie oben bei Erwähnung des Verbe auxiliaire angeführt haben. Breymann hat ein ähnliches Schema als „Kennformen und Ableitungen" seinen Lehrbüchern einverleibt, dessen Fassung von Dr. Herlet stammt[1]).

Das regelmäßige Verb — Verbe régulier.

I	II	III
	Infinitif:	
louer = loben	punir = bestrafen	vendre = verkaufen
	Futur:	
	ai, as, a, ons, ez, ont	
	Conditionnel:	
	ais, ais, ait, ions, iez, aient	

[1]) Lehr- und Übungsbuch für Gymnasien, p. 195, § 6.

Diese beiden Zeiten werden gebildet, indem man die betreffenden Endungen an den Infinitif anhängt; in III fällt hiebei das **e** der Endung aus.

je louerai	je punirai	je vendrai
je louerais	je punirais	je vendrais

Présent:

e, es, e,	is, is, it,	s, s, —(t),
ons, ez, ent	issons, issez, issent	ons, ez, ent

Passé défini:

ai, as, a,	is, is, it,	wie II
âmes, âtes, èrent	îmes, îtes, irent	

Participe passé:

é	i	u

Diese drei werden gebildet, indem man die betreffenden Endungen an den Stamm des Verbs anhängt.

je loue	je punis	je vends
je louai	je punis	je vendis
loué	puni	vendu

Impératif

besteht aus der 1. P. Sing. sowie 1. u. 2. P. Plur. Présent mit Hinweglassung des Subjekts-Fürwortes.

Participe présent:

ant

Imparfait:

ais, ais, ait, ions, iez, aient

Diese beiden werden gebildet von 1. P. Plur. Présent, indem man **ons** wegläßt und dafür die betreffenden Endungen anhängt.

(nous louons)	(nous punissons)	(nous vendons)
louant	punissant	vendant
je louais	je punissais	je vendais

Présent du Subjonctif:

e, es, e, ions, iez, ent

Es wird gebildet, indem man von der 3. P. Plur. Présent **ent** wegläßt und dafür die Endungen des Subjunktiv anhängt.

que je loue	que je punisse	que je vende

Imparfait du Subjonctif.

Es wird gebildet, indem man bei der 2. P. Sing. Passé défini s verdoppelt und daran die Endungen des Subjunktivs hängt: in der 3. P. Sing. findet Kontraktion statt in

ât	ît	it
(tu louas)	(tu punis)	(tu vendis)
que je louasse	que je punisse	que je vendisse
qu'il louât	qu'il punît	qu'il vendît

Es versteht sich von selbst, daß sich an Erklärung und Einprägung dieses Schemas eine Reihe von Fragen und Bemerkungen knüpfen, wie etwa die folgenden: Woher die Endungen des Fut. und Cond.? Wie findet man den Stamm des Verbs vom Infinitiv? Für Lateinschüler bei II Hinweis auf die inchoativa! Im Défini warum Akzent auf 1. und 2. P. Plur.? Vergleiche in II Präs. und Défini im Sing.! Warum diese allgemeine Regel mit Bildung von Imparf. von 1. P. Plur. und Subj. von 3. P. Plur. des Präsens? Vergleiche in II den Subj. Prés. und Imparf.! Für Lateiner: Woher der Subj. Imparf.? u. a. m.

Was schließlich einzelne Mittel zur Förderung des ersten Unterrichtes anbelangt, so sollte schon auf der Unterstufe möglichst bald das Nacherzählen von kleinen Anekdoten und Geschichten, dem Ideenkreis und der Fassungskraft der Schüler entsprechend, begonnen werden, für die diese äußerst dankbar sind und die als Hörübungen vielen Wert besitzen. Mit der Zeit ist das Gehörte auch aus dem Gedächtnisse niederzuschreiben. Ebenso anziehend und nicht ohne Nutzen sind kleine Scherzsätze zur Einübung der Aussprache, Rätsel u. dgl. Wir denken hiebei an das bekannte „Du pain sec et du fromage etc.", „Il a tant plu qu'on ne sait plus etc.", „Cinq capucins sains etc." mit den Nasallauten und Homonymen, „Poisson sans boisson est poison", „Ton thé t'a-t-il ôté ta toux?" und viele andere, die ja auch die in Frankreich gebrauchten Lehrbücher haben. Eine hübsche Sammlung derartiger Dinge enthält Schenk, Vive le rire! Kiel, Robert Cordes, o. J., mit dem Untertitel: Recueil de

Jeux de Mots, d'Epigrammes, d'Amusettes, de Rébus et d'Attrapes à l'usage des Ecoles et des Familles[1]). Dazu wäre noch anzuführen: Eberle, Amusements dans l'étude du français. (Hors-d'œuvre de la grammaire française.) 3e éd. Stuttgart, Violet. Das englische Pendant hierzu im gleichen Verlage ist Kröher, Amusing Studies in English (Puzzles and games, collected and arranged). Jedoch ist zu beachten, daß man derartige Übungen nicht zu oft vornimmt, sondern nur gelegentlich oder zu bestimmten Zwecken, nach Erledigung eines größeren Pensums, zur Ausfüllung einer Repetitionsstunde, als Belohnung für besonderen Eifer im Unterricht, am Schlusse eines Trimesters, und zu ähnlichem. Von nicht zu unterschätzendem Werte ist ferner das Memorieren von Gedichten und auch von kleineren Prosastücken. Für die ersteren dürfte es zweckmäßig sein, für die betreffenden Anstalten einen Gedichte-Kanon der zu erlernenden Poesien aufzustellen, stufenmäßig für die einzelnen Klassen geordnet, wie man es auch für den deutschen Unterricht eingeführt hat. Am besten scheint mir hiebei die Angabe eines Minimums von Stücken, die gelernt werden müssen, während dem Lehrer eine größere Auswahl frei bleibt. In dieser Weise wurde der folgende Kanon für das Realgymnasium Nürnberg mit Reformgymnasium festgesetzt, und zwar im Anschluß an die beiden Anthologien von Steinmüller:

Kanon

der im französischen und englischen Unterricht zu erlernenden Gedichte.

A. Reformschule:

I. Klasse: Die Gedichte des Übungsbuches.

II. „ La cigale et la fourmi, La petite mendiante, Ma Normandie.

III. „ Le corbeau et le renard, Le bûcheron et la mort, Le laboureur et ses enfants.

---

[1]) Vgl. unsere Anzeige des Buches in den Bayer. Gymnasialbl. 1903 (?), S. 474.

IV. Klasse: Le savetier et le financier. Le chêne et le roseau. Mon habit.

V. „ La marseillaise. Les animaux malades de la peste. Les hirondelles.

VI. „ La jeune captive. L'un ou l'autre. Le vase brisé.

B. Realgymnasium:

IV. Klasse: La cigale et la fourmi. Le corbeau et le renard. Le bon camarade.

V. „ Le laboureur et ses enfants. Le bûcheron et la mort. Ma Normandie.

VI. „ La petite laitière. Les souvenirs du peuple. La marseillaise.

VII. „ Les animaux malades de la peste. Le vase brisé. La jeune captive.

C. Englisch:

VI. d. Reformschule / VI. d. Realgymnas.:
My heart's in the Highlands.
The Last Rose of Summer.
The Charge of the Light Brigade.
National Anthem.

VII. Klasse: Childe Harold's Adieu to England.
Recessional.
The Song of the Shirt.

Nun noch ein Wort über das Chorlesen und das Chorsingen von französischen Liedern, zwei Übungen des Sprachunterrichtes, die zu den umstrittenen Punkten gehören. Betreffs des ersteren bin ich bei meinen Beobachtungen zum Schlusse gekommen, daß es sich in den unteren Klassen empfehlen mag, aber nur der Reihe nach bei kleineren Gruppen (6—10) und nicht bei der ganzen Klasse. Sehr verschieden sind die Ansichten über das Chorsingen in den Klassen. Während z. B. M. Walter in Frankfurt und Tuiebl davon begeistert sind und es eine Freude der Kinder nennen, die unter anderem das Erlernen der Nasalvokale und des „Knackgeräusches"

erleichtert, sind die anderen gegenteiliger Ansicht[1]). Ich selbst stehe der Sache skeptisch gegenüber und halte es für angezeigt, wenn das Singen zur Erholung und Unterhaltung der Kinder geübt werden soll, es vielleicht in den ersten drei Jahren der unteren Klassen zu tun; Bedingung ist freilich, daß der Lehrer selbst musikalisch ist und ein gutes Gehör besitzt, und daß er es versteht Disziplin zu halten. Eine zweite Frage ist die, welche Arten von Liedern gesungen werden sollen. In diesem Falle halte ich für wertlos die deutschen Melodien zu französischen Texten, wie sie vielfach benützt werden, oder das Verfahren Bierbaums, der selbst Melodien zu kindlichen französischen Liedern komponiert. Wenn schon, denn schon! Die Schüler sollen nationale Lieder singen, und dadurch wieder ein Stück der Eigenart des fremden Volkes kennen lernen; also le joli Tambour, Marlborough s'en va-t-en guerre, la Marseillaise, le Chant du Départ, le Chant des Girondins. Also empfehlen sich als Hilfsmittel dieser Art nicht das in Töchterschulen viel benützte Buch von Hasberg, Französische und englische Lieder, sowie „Übersetzungen deutscher Lieder, nach bekannten deutschen Melodien zu singen", Leipzig, Renger 1902, sondern Werkchen wie K. Irmer, Sammlung französischer und englischer Volkslieder für den Schulgebrauch, Marburg, Elwert, 1909, oder Rolfs-Müller, Chants d'école, Leipzig, Renger, die ziemlich viele französische Originallieder enthalten, Grosch, English National Songs for the Use of Schools, Leipzig, Roßberg, 1901, Spelthahn, Le Chansonnier français, Regensburg, Bauhof, 1906, Simon und Stockhaus, Französische und englische Volkslieder für den Schulgebrauch, Frankfurt, Diesterweg, 1912, das nur echte, im Auslande selbst gesammelte Lieder enthält.

Über weitere Unterrichtsmittel wie Diktate, die in der passenden Form schon auf der Unterstufe einsetzen müssen, Lauttafeln und Anschauungsbilder, sowie über die Benützung der Sprechmaschine wird in der nächsten Abhandlung die Rede sein.

[1]) Vgl. Breymann-Steinmüller, Neusprachl. Reformliteratur, III, p. 136 und IV, p. 162.

3. Einzelheiten und Probleme des Unterrichtes im Französischen.

Im Vorstehenden wurde die Lehre vom Verb als das wichtigste Kapitel der Sprachlehre bezeichnet. Auf die Lehre von den sogenannten regelmäßigen Zeitwörtern (verbes réguliers), die auch als lebendige oder produktive Konjugationsweise (z. B. bei Breymann) bezeichnet wird, weil bei dieser immer noch Neubildungen von Zeitwörtern entstehen, folgt nun die des Verbe irrégulier (erstarrte Konjugationsweise [Breymann], veraltete oder Conjugaison archaïque [Bierbaum]), die in den meisten Sprachen gerade die wichtigsten und gebräuchlichsten Zeitwörter umfaßt. Im Latein sind es bekanntlich meist reduplizierende und starke Verba, auch im Deutschen und Englischen, besonders die mit Ablaut; ebenso ließen sich im Französischen die sogenannten unregelmäßigen Verben meist richtiger als starke bezeichnen. Ihre Erlernung ist einer der Hauptpunkte des Sprachunterrichtes, und es wird der Zweck eines wahrhaft modernen Unterrichtes sein, sie nicht mechanisch als „unregelmäßige" memorieren zu lassen, sondern, soweit es für die Stufe passend, ihre Eigentümlichkeiten mit Hilfe der Sprachgeschichte, der Lautgesetze, eventuell des Vulgärlateins — bis zu einem gewissen Grade auch bei lateinlosen Schulen — unter fortwährenden Vergleichen der Zeitwörter unter sich und mit denen der Muttersprache zu erklären und dadurch die Einprägung ins Gedächtnis zu unterstützen.

Praktische Erwägungen erfordern endlich eine hübsche Gruppierung dieser Verben, bei der aber als Grundbedingung aufgestellt werden muß:

1. Erst das Ausgehen vom Laut, dann die Orthographie!

2. Das Erkennen des Stammes und der sogenannten Kennformen analog der regelmäßigen Konjugation!

Davon abgesehen ist die Einteilungsweise im allgemeinen gleichgültig; analog dem Latein und den germanischen Sprachen wird man jedoch eine Gruppierung nach der Form des Défini und Participe passé vorziehen, wie es schon Plötz richtig erkannte, und wie auch bei Breymann zu finden; Wohlfahrt trifft seine Ein-

teilung ziemlich mechanisch, Bierbaum bringt zu viele kleinere Unterabteilungen.

Im Folgenden soll nun keineswegs eine Formenlehre des Verbe irrégulier aufgestellt, sondern nur eine Reihe von Gruppen derselben vorgeführt werden, um an ihnen die von uns beobachtete Methode zu zeigen.

1. Von den Verben auf -er sind nur das Defektivum aller und envoyer zu erwähnen:

aller. Die fehlenden Formen werden von vadere und ire gebildet; die übrigen sind regelmäßig mit der lautlichen Änderung zum son mouillé in den stammbetonten Formen des subj. prés. Warum diese Änderung?

envoyer regelmäßig außer dem Wechsel von oi zu e in enverrai, ais nach Analogie von verrai und den unbetonten Formen des prés. und impf. von apercevoir und seiner Gruppe.

2. Während finir das Paradigma für die lebende (schwache, erweiterte) Konjugation auf -ir ist, stehen dieser zunächst gegenüber die sogenannten reinen (Plötz, Breymann) Verben auf -ir:

dormir		sentir
mentir	se repentir de	servir
partir		sortir (3 + 1 + 3!)

Lautlich: Das prés. ist stammbetont (Bierbaum: verkürzter Stamm), daher Endungen s, s, t. Lautliche praktische Regel: Der Ausfall des mittleren von drei zusammentreffenden Konsonanten: dor(**m**)s, ser(**v**)t!

Bemerkungen. Hier wie stets vielfache Übungen mit den verbes pronominaux se repentir de, se servir de usw. Gib hier wie überall Ableitungen, Substantive, Adjektive usw. der Wortgruppen, sowie synonyme Unterscheidungen!

Es ist ein wohl sehr nützliches Verfahren, die einzelnen Verben vom Schüler selbst, und zwar meist von einem schwächeren, mit Bezugnahme auf die Kennformen des regelmäßigen Verbs, an der Tafel (mit den nötigen Winken des Lehrers) entwickeln zu lassen.

Es schließt sich an die Gruppe

saillir { assaillir / tressaillir } cueillir { accueillir / recueillir } (1 + 2) + (1 — 2)

Stammbetont in prés.; daher Endungen e, es, e, das s, s, t nach dem l mouillé orthographisch unmöglich ist: sonst regelmäßig zu flektieren!

Nur assaillir und tressaillir haben i im fut. und cond.!

Ebenso hat im prés. e, es, e die Gruppe ouvrir, couvrir etc. aus den gleichen lautlichen Gründen! Diese sonst regelmäßig mit Ausnahme des part. pass. auf ert nach dem Latein, bei offrir und souffrir durch Analogiewirkung. Bei lateinlosen Schulen benütze Fremdwörter wie Couvert und Couvertüre: aber eine Offerte = une offre!

Vereinzelt zu behandeln

I. fuir: im prés. und] einen Ableitungen Palatalisierung des i zu y zwischen hellen (gesprochenen) Vokalen: fuyons etc. Suche Analogien beim Verb und beim Nomen wie ayons, voyons, croyons, die auf -ayer, -oyer, -uyer, fuyard u. a. m.

II. bouillir im prés. stark flektiert bous etc. Formen selten außer l'eau bout; sonst für „kochen" faire bouillir, cuire und das absolute faire la cuisine; für bouillon als starkes Gericht jetzt le consommé; aber le bouilli!

III. vêtir im prés. stark, part. pass. u. Hinweis auf seine Anwendung und das moderne habiller, s'habiller!

Gehen wir nach diesen im défini endungsbetonten Verben zu einigen im défini stammbetonten starken Verben über:

Die Gruppe venir-tenir mit ihren zahlreichen composés hat in den stammbetonten Formen des prés. den Umlaut ie, ebenso wie acquérir und conquérir.

Im défini haben beide den Ablaut nach dem Latein, acquis, vins! (Beachte die Homonyme dieses Wortes!), bei quérir auch part. pass. vom Lat. Supin: acquis! Für lateinlose Schulen: Requisiten, Akquisition! Obige Gruppe sehr wichtig wegen der Fülle von composés, z. B. se souvenir de (cf. se rappeler), faire souvenir qn. de qch. (rappeler qch. à qn.) u. a. m.

courir-mourir, letzteres mit Umlaut in den stammbetonten Formen des prés. nach Analogie von mouvoir, vouloir, pouvoir; im Fut. bei beiden Ausfall des i und Kontraktion (courrai, mourrai) nach dem Gesetze der geringsten Kraftanstrengung!

3. Wenn wir zu den unregelmäßigen Zeitwörtern auf -re übergehen, so sind zunächst battre und vaincre nebst deren composés zu streichen, da sie lautlich vollkommen regelmäßig flektiert werden; bei battre ist nur in den drei Personen sing. prés. der orthographisch nötige Wegfall des einen t zu beachten (Hinweis auf mettre!); vaincre bildet im prés. il vainc, weil mit t unmöglich, und stellt den K-Laut nur vor Konsonanten und vor u durch c dar, während sonst überall qu an dessen Stelle tritt.

Bei den Verben auf -re mache man von Anfang an auf das Erkennen und Unterscheiden des eigentlichen Stammes von einem organisch gewordenen Infinitiv-Stamm aufmerksam! Bei lateinlosen Schulen suche man den Stamm möglichst durch Fremdwörter oder schon gelernte Wörter des Französischen einzuprägen; bei manchem Verbum ist das etwas schwierig, beispielsweise bei

coudre (lat. consuere, Stamm daher cous-), sonst regelmäßig flektiert; vielleicht Merkwort: la couseuse, die Näherin, Buchheftерin.

Mit coudre zusammen geht

moudre (lat. molere, Stamm daher moul-, cf. le moulin, aber le meunier), weil bei beiden im prés. sing. der Infinitiv-Stamm bleibt (vgl. auch prendre!); unregelmäßig ist passé déf. je moulus.

Bei der Gruppe der Verben auf

-aindre, -eindre, -oindre mit Stamm

-aign, -eign, -oign (vgl. den lateinischen und den französischen Laut!) merke man als orthographische Regel, daß g des Stammes vor n + Konsonant ausfällt, da jetzt reiner Nasallaut vorhanden ist.

Für Lateiner: Das part. passé mit t nach dem lat. supinum, wobei in peint, feint und ähnlichen das n eingesetzt wurde in Angleichung an planctum und junctum.

Bei dieſer Gruppe ſind beſonders viele abgeleitete Verben und Details zu beachten, wie se plaindre de, aber complaindre qn., ſich fürchten vor = craindre qn., feindre de faire ſeltener als faire semblant de mit ſeinen verſchiedenen Entſprechungen im Deutſchen. Ähnlich lautende Verben laſſe man ſelbſt finden und zuſammenſtellen, wie éteindre-étendre, atteindre-attendre-entendre uſw.

Bei den Zeitwörtern auf -uire treffen wir auf ein ſchönes Beiſpiel von Analogiewirkung: nach dem Vorgang von ducere, lūcĕre, nocēre bekommen auch coquere und struere im Stamm das s: cuis-, construis-! Im Partizip überall t nach dem lat. Etymon, nur lui und nui, die auch im Latein kein Supin haben. Für Nichtlateiner gib für nocere und coquere nuisible und cuisine nebſt Ableitungen als Merkwörter für den Stamm!

Nach dieſen Verben, die im passé déf. regelmäßig endungsbetontes -is hatten, komme die Gruppe der ſtarken, ſtammbetonten -is Zeitwörter, und zwar mit déf. -is:

dire, faire, mettre, prendre, rire (durchſchnittlich vom Latein mit Angleichung gebildet); mit déf. -us:

plaire, taire, die auf -aître, croire, croître, lire, conclure. (Wie Endung -us zu erklären?)

Man ſtelle naître zu connaître, paître; für Nichtlateiner: Renaiſſance, Rekognoszierung! Orthographiſche Regel: î vor t bei den Verben auf -aître und bei il plaît! Bei naître (nascere) für lat. nasci vgl. suivre (sequere ſtatt Deponens sequi)!

rire und conclure zuſammenzuſtellen wegen Ausfall des Stamm-d: rions! concluons!

Für faire und dire ſtelle man aus praktiſchen Gründen die alten Präſensendungen (mit persistance de l'accent latin) zuſammen:

vous êtes, vous faites; vous dites, vous redites; dazu ils ont, ils sont, ils vont, ils font!

Bei rire (auch ital. ridēre), plaire und taire erinnere man an den Akzent der Formen des Vulgärlateins: als Gegenſtück citere cadēre = choir!

Bei croître merke als Kennwort des Stammes für Nichtlateiner le croissant (in der Rheinpfalz auch bekannter Familienname).

Für prendre merke wegen des (oft verfehlten) reinen Stammes: Ein Entrepreneur! Wegen déf. je pris Hinweis auf die Analogie von je mis (misi) usw. usw. —

Wir fügen noch einige Bemerkungen zur Flexion der Verba auf -oir hinzu. Umlaut in den stammbetonten Präsensformen haben: valoir, vouloir, mouvoir, pouvoir.

Orthographisches: x in der 1. und 2. P. prés. bei den ersten beiden, bei peux durch Analogie (aber je puis, je meus!).

Besonders zu behandeln ist savoir (vulgärlat. sapēre für sápĕre): fut. je saurai wie j'aurai! Man betrachte die Stämme sav- und sach- und ihre Entwicklung!

Man stelle zusammen die vier: „ich kann nicht" je ne peux pas, je ne puis, je ne saurais, je ne sais pas und ihre Nuancen! Bedeutungen von savoir! Unterschied von je savais und je sus (j'appris) u. a. m.

Die Verben auf -evoir und die Angleichung an diese bei der Flexion von devoir! Ähnlicher Wechsel von oi und e wie bei envoyer und voir im Futur! Ähnlicher Vorgang des Vokalwechsels bei endungsbetonter Form in bois, boive, buvons von boire! Endlich finden wir bei asseoir denselben prés.-Umlaut wie bei venir und quérir, aber diese Vokaländerung auch bei fut. j'assiérai; über ey- vgl. fuir, croire u. a., aber ils asseyent, ebenso ils grasseyent!

Der Zweck dieser Vorführungen war, wie erwähnt, an einer größeren Reihe von Beispielen die Art des Betriebes und der Methode zu zeigen, die durch systematische Hinweise das Gedächtnis, soweit für die Stufe angängig, zu unterstützen sucht. Daraus ergibt sich für die Erlernung des unregelmäßigen Zeitwortes folgendes:

1. Kein mechanisches Konjugieren, aber nach der Erklärung fester Drill, der hier besonders notwendig;

2. Zusammenstellung in Gruppen nach Zusammengehörigkeit durch Abstammung oder durch Analogie:

3. Behandlung jedes neuen Zeitwortes nach dem (obigen) Schema des Verbs;

4. Immer erst lautliche Erklärung und dann erst Beachtung der Orthographie;

5. Einübung erst nach Treff Formen, herüber und hinüber, dann erst in Sätzen;

6. Behandlung und Übung nicht nur der verbes composés, sondern der gebräuchlichsten Ableitungen und Redensarten, besonders auch der Substantive und der Begriffsgruppen: dormir, le sommeil, le somme, sommeiller, le rêve etc. etc. —

Das Diktat, dessen Pflege besonders durch die Reformer angeregt wurde, ist eine der wertvollsten Übungen des neusprachlichen Unterrichtes, wenn auch sein Wert nicht zu sehr hinaufgeschraubt werden darf. Die Übung ist wichtig zunächst 1. für das Ohr, zur Gewöhnung an die fremden Laute, 2. für die Rechtschreibung. Der Zweck der Übung ist zuerst das richtige Erfassen des Lautbildes, wenn es auch anfangs nicht korrekt orthographisch auf dem Papier fixiert wird. Darnach soll man auch am Anfang und in den unteren Klassen die Zensur der Arbeit einrichten; natürlich darf, je höher die Klasse, das Lautbild nicht sinnlos niedergeschrieben sein, ein Umstand, der sich besonders bei den Verbalformen, dem Partizip mit seinen Veränderungen usw. geltend macht.

In den unteren Stufen wird das Diktat zunächst aus Umformungen bekannter Texte bestehen, dann gradatim weiter schreitend sich bis zu ganz freien und schwierigen Stücken in den oberen Klassen entwickeln. Denn nur wenn ein genaues System vom Leichteren zum Schwereren eingehalten wird, auch mit Verwendung von poetischen Texten, wird ein wirklicher Nutzen des Diktates zu erwarten sein.

Nach den Bestimmungen der bayerischen Prüfungsordnung für die Realgymnasien (1901) ist bei der Absolutorialprüfung der Text „in Sprechtakten, und zwar zweimal an verschiedenen Stellen des Prüfungssaales und zum Schlusse noch einmal im Zusammenhange

von dem betreffenden Lehrer zu diktieren". Nach unserer Ansicht, die auch von anderen geteilt wird[1]), erscheint es geeigneter, das erstemal den ganzen Text langsam im Zusammenhang vorzutragen, um den Hörer leichter mit dem Sinn und Inhalt auch der einzelnen Sätze vertraut zu machen, und dann erst die beiden anderen Male in Sprechtakten.

Aber — chose curieuse! — die Schüler meiner letztjährigen Oberklasse, die ich darüber fragte, zogen das erstere Verfahren vor. — Die offiziellen Bestimmungen haben seitdem eine Ergänzung dahin erfahren, daß bei Parallelklassen tunlichst jede gesondert von ihrem Fachlehrer ihr Diktat erhält, offenbar deshalb, um die Schwierigkeit des Verstehens in großen Auditorien, besonders mit schlechter Akustik, zu vermeiden.

Von Interesse für die Frage des Diktates ist jener Aufsatz K. Wimmers mit praktischen Vorschlägen für die verschiedenen Stufen gegenüber der ganz extremen Verwerfung des Diktates durch Hasl in der Königsberger „Zeitschr. für den franz. und engl. Unterricht", der dort behauptet, kein Schüler werde wohl im Leben in die Lage kommen, es zu verwerten. Demgegenüber kann man beweisen, daß der Gebrauch des Diktates im Leben neben der Übersetzung am häufigsten vorkommen wird, so z. B. das Diktat einer Relation in der Industrie und im Verkehr, das Diktat von Handelsbriefen, von Ordres und Erlassen beim Militär usw. Immerhin haben wir schon erwähnt, daß man seine Bedeutung nicht übertreiben soll, wie wir auch mit den Fachgenossen nicht übereinstimmen, die noch in den oberen Klassen als Schulaufgabe (Probeleistung) ein bloßes Diktat geben, das dann gleichwertig mit einem thème oder einer version gerechnet wird; denn es kann unmöglich wie diese positives und selbständiges Wissen dokumentieren! Deshalb wird es auch

---

[1]) Vgl. den Vortrag von K. Wimmer auf dem Bayerischen Neuphilologentag zu München 1904: „Das französische Diktat an den bayerischen Realschulen." Abgedruckt in „Neuere Sprachen", Bd. XII, 1905.

bei der Reifeprüfung als Zielleistung von den meisten in der Zensur nicht so hoch eingeschätzt wie thème und version.

Bei Breymann Steinmüller III, 119 wird die strittige Frage behandelt, ob man auch die Übersetzung des Diktates verlangen müsse, die zu einer Kontroverse zwischen Baumann und Bockelmann in den „Neueren Sprachen“[1]) führte, wobei der erstere die Übersetzung für überflüssig erklärte, der letztere für sie eintrat. Allerdings wäre die Übersetzung des Diktates der höhere Grad der Leistung und die eigentliche Probe für das Verständnis in den oberen Klassen: für Leute ohne gutes Gehör wäre sie aber unheilvoll, wie der frühere Usus in dem bayerischen Staatsexamen für Neuphilologen zeigte, bei dem die Version diktiert wurde und also ein ungenügendes Verständnis des Diktates auch eine schlechte Zensur der Version nach sich zog! Jetzt sind beide getrennt und der Text der Version wird dem Kandidaten auf einem vervielfältigten Blatt übergeben.

Jedenfalls ist eine richtige Einschätzung dieses für die Spracherlernung wertvollen Bildungsmittels zu wünschen: in den höheren Schulen ist es wegen seines praktischen Wertes für die Schüler im Leben recht häufig zu pflegen, je nach der Stufe alle acht oder vierzehn Tage[2]).

Was den mündlichen Gebrauch der Fremdsprache im Unterricht und die Konversation anbetrifft, so ist für das Lesen von Bedeutung der Passus in der bayerischen „Instruktion“: „Es darf von dem Schüler, namentlich in der ersten Zeit, kein Satz gelesen werden, der nicht erst vom Lehrer deutlich vorgesprochen worden ist.“ Ferner: „Der Schüler muß dahin geführt werden, in sinngemäßer Weise fließend, deutlich und lautrein zu lesen.“ Sinngemäß, also in Wortgruppen oder Sprechtakten; mit straffer und energischer Inanspruchnahme der Sprachorgane, namentlich im Gegensatz zum Gebrauch des heimischen Dialekts, wo er sich geben

[1]) 1900. VIII u. 1902 X p. 251; 1901, IX p. 566. — [2]) Vgl. über das Diktat auch: Schumann, Das Diktat im französischen Unterricht. Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen, LXI, 708—710.

läßt. Richtige Intonation, auf die schon hingewiesen wurde: Vokalbindung oder leiser Vokaleinsatz! Man verhüte ständige Fehler wie die Bindung mit haut und héros. Betreffs der Bindung (liaison) darf man wohl als Prinzip jetzt die Anwendung eines „minimum nécessaire" aufstellen, und lieber nach dieser Seite hin sündigen als umgekehrt, was man bei den Deutschen am meisten rügt, außer natürlich im style soutenu! Die Fälle, wo die Bindung de rigueur ist, sind in der Hauptsache folgende:

1. Artikel, Zahlwort, Pronomen + Substant.: les⁀amis, deux⁀amis, mes⁀amis.

2. Pronom. + Verb: nous⁀avons.

3. Bei Präpositionen: chez⁀eux.

4. epitheton + substant., besonders im Plural: bons amis!

5. Nach être: il est⁀occupé!

6. très aimable und bei allen Wörtern, die begrifflich zusammengehören.

Insbesondere wird die Bindung nicht angewendet:

I. zwischen Subjektsnomen und être: le temps / est beau.

II. nach dem Infinitiv auf -er.

III. nach r + stummen Endkonsonanten: vers / un but, il perd / un temps.

Diese Hauptpunkte wurden genommen aus Nyrop, Manuel phonétique, einem vortrefflichen Führer auf diesen Gebieten, der auch in Frankreich anerkannt ist. Bei ihm fanden wir auch die wichtigen Regeln über die verschiedenartige Aussprache des dumpfen e, die z. B. von Delbost in seinem Blatt und in seinen Ferienkursen sowie von anderen ventiliert wurde, am besten dargestellt, besonders die einfache Regel über mehrere aufeinanderfolgende e:

1. jé te lé demande; 1, 3 gesprochen, 2, 4 stumm!

2. jé ne té le démande pas; 1, 3, 5 gesprochen, oder umgekehrt!

3. ce qué je démande; warum hier so?

Bei den verschiedenen e ist immer wieder das e der Vorsilben zu korrigieren, besonders es + Kons. = *ă*: espérance etc., dazu analog

die mit ess-, esc-, eff- beginnenden: bei den mit re + s und Konj. ist ebenso *ä* zu sprechen: respect, restreindre! re + ss wird nur dumpf (*ö*) gesprochen, wenn s mißbräuchlich verdoppelt wurde, was allerdings für die Mehrzahl der Fälle zutrifft: dessous, ressembler, ressentir; sonst wie *ä*: ressuyer, ressusciter. Wir machen auf diese einzelnen Punkte deshalb aufmerksam, weil sie zu fortwährenden Beanstandungen Anlaß geben und oft auch vom Fachmanne nicht beachtet werden.

Was die Konversation in der Schule anbelangt, so ist selbstverständlich das wichtigste die Fremdsprache im Munde des Lehrers und demnach die Hörübungen, nach denen das Sprechen des Schülers sich selbst ergibt und an Wichtigkeit erst an zweiter Stelle kommt. Diese Übungen bringen zunächst alles, was auf den Unterricht und die Schule und auf das milieu des Schülers Bezug hat, wie Schulzimmer, Vorgänge im Unterricht usw., eine Konversation, bei der, wie Münch sagt, für das sprachliche Wissen des Schülers immer etwas hängen bleiben wird. Zu diesem Zwecke besitzen wir jetzt eine Reihe von praktischen Handbüchern, für den Lehrer nicht unerwünscht, damit er in der Übung bleibt und sich möglichst vielseitig auszudrücken vermag, weniger für den Schüler bestimmt, höchstens die kürzesten dieser Bücher für strebsamere Schüler zur Privatlektüre.

1. G. Schmidt-Holzer, Zur französischen und englischen Unterrichtssprache. (Ein Beitrag zu einer Schulphraseologie.) 1. Teil: Schmidt, 2. Teil: Holzer. Programm der Oberrealschule Heidelberg 1900. (Pr. Nr. 666.) Daraus ging hervor:
2. G. Schmidt, Manuel de Conversation scolaire (Recueil de termes techniques pour l'enseignement du français). Berlin, Gartner, 1901. (Kurze Ausdrücke und Sätze, ausführlich auch in bezug auf die Terminologie der einzelnen Abschnitte der Grammatik.) Es wurden dabei auch folgende zwei Werke benutzt:
3. L. Koch, La classe en allemand. Paris, Hachette & Cie. 1889.
4. Betts & Swan, Class-room Conversations in French. Lon. 1896.
5. Engelke, La classe en français. (Ein Hilfsbuch für den Gebrauch des Französischen als Unterrichts- und Schulverkehrssprache.) 2. Aufl. Gotha, Perthes. 1902. (Der Stoff ist ausführlich als Vokabular in sachlichen Gruppen zusammengestellt.)

6. Rückoldt, Französische Schulredensarten für den Sprachunterricht. 2. Aufl. Leipzig, Roßberg, 1905. (Kleine Sätze in Frage und Antwort, deutsch und französisch; auf die termini technici der Grammatik wird nicht eingegangen.)
7. H. Schmidt-Tissèdre, Französische Unterrichtssprache. Dresden und Leipzig, Koch, 1909. 1 *M.*

Die beiden letzten Bändchen wären auch für strebsamere Schüler zu empfehlen; sonst genügt für diese das hübsche Schlußkapitel (XX): En classe, bei Kron, Stoffe zu französischen Sprechübungen. Freiburg, Bielefeld.

Fügen wir hier gleich die uns bekannten englischen Pendants hinzu:

1. Thamm, First Steps in English Conversation for use in schools. (Ein Hilfsbuch für den Gebrauch des Englischen als Unterrichts- und Schulverkehrssprache.) Gotha, Perthes, 1902. (Siehe oben Nr. 5.)
2. Rückoldt, Englische Schulredensarten f. den Sprachunterricht. 2. Aufl. Leipzig, Roßberg, 1909. (Siehe oben Nr. 6.)
3. H. Schmidt-Smith, Englische Unterrichtssprache. Dresden und Leipzig, C. A. Koch, 1909. 1 *M.* (Bringt auch amerikanische Schulausdrücke. Siehe oben Nr. 7.)

Es ist selbstverständlich, daß der kritische lesende Lehrer bei diesen Werken die Mängel und einzelne Unrichtigkeiten selbst herauszufinden hat; anderseits bietet jedes dieser Werkchen Details, die sonst in den Lehrbüchern nicht zu finden, z. B. in 7) die Unterrichts-„stunde" jetzt nicht la leçon, sondern la classe, während das erstere nur für die arts d'agrément und den Privatunterricht angewendet wird. (?)

Die Frage, ob die Grammatik in der Fremdsprache behandelt werden soll, ist oben beiläufig erwähnt und der Usus in Bayern angeführt worden. Es ist angezeigt, daß der Schüler die bekannteren Ausdrücke für Objekt, Prädikat, Attribut gegenüber den deutschen Entsprechungen kennen muß, ebenso andere wie la concordance des temps, l'accord du participe passé sowie einige immer wieder kehrende Verbalausdrücke; so wird es ihm ein leichtes sein, nach dem Vorgang des Lehrers die Regel in der Fremdsprache auszudrücken. Konversation über die Grammatik, insbesondere bei Prüfungen, halten wir für unsere höheren, besonders realistischen, Schulen für wertlos.

Ein Hauptpunkt für den fremdsprachlichen Vortrag des Lehrers, der nicht genug beachtet werden kann, ist der, daß er es versteht, seine Ausdrucksweise der Stufe angemessen auszuwählen, sich auch in bezug auf die Copia verborum auf deren Standpunkt zu stellen: im Englischen kann man hiebei viel weiter gehen, da der Schüler lautlich vieles versteht, ohne es schon als eigenes Gut zu besitzen.

In Hinsicht auf die Sprechfähigkeit der Schüler gibt es bekanntlich eine Reihe von Hemmnissen, die einer richtigen Pflege der Konversation in der Klasse im Wege stehen: Zahl und Alter der Schüler, Schwerfälligkeit oder Bequemlichkeit der meisten im mündlichen Ausdruck, Kürze der zu Gebote stehenden Zeit! Nach der bayerischen Lehrordnung wähle man als Gesprächsstoff die Umgebung des Schülers, das tägliche Leben (am besten mit Hilfe eines Leitfadens wie der Kleine Kron u. a.), dann den behandelten Text, wobei teilweise schriftliche Übungen (Wiederholungen, Umänderungen) der mündlichen Frage und Antwort vorangingen. Hie und da, aber nicht zu oft, bieten kleine Anekdoten und Erzählungen, vom Lehrer frei vorgetragen, einen dankbaren Stoff zum Nacherzählen und zur Unterhaltung.

Überhaupt ist die Frage nicht müßig: Wie weit hat der Schüler die Gewandtheit in der Fremdsprache nötig? Der Zweck des Klassenunterrichtes kann nur der sein, hierin möglichst vorbereitend zu wirken, um ein späteres Können so zu erleichtern und zu fördern: vgl. auch Münch: „Es wird ja nur ein bescheidener Nutzen bleiben, man mag es machen wie man will, und man kann höchstens auf spätere Verwendung vorbereiten."

Die Hauptsache wird unseres Erachtens für den Schüler das Verstehen bleiben, infolgedessen auch die Hörübungen, von denen der höhere Grad wohl der ist, welchen A. Schröer an der Handelshochschule in Köln durch die Lektoren üben läßt: der Schüler muß sich bemühen einem Gespräche zu folgen, das ein Lektor mit einem anderen führt, eine Übung, die sich zum Teil auch in unseren Klassen vornehmen läßt.

Bei dem Kapitel „Hörübungen" setzt auch die Sprechmaschine ein, über deren Verwendung und Bedeutung die Stimmen noch geteilt sind. Ob sie je zu der Vollkommenheit ausgebildet wird, daß sie auch die stimmhaften Konsonanten, besonders im Auslaut, die Zischlaute und die feineren Nuancen wiederzugeben vermag, ist vorerst nicht abzusehen. In ihrer jetzigen Ausstattung halten wir sie für wertvoll für phonetische Übungen in den Seminarien der Hochschulen, und für unsere oberen Klassen, um die fremde Intonation, die Modulationen der Ausdrucksweise, den Satzton und anderes zu beobachten, sowie auch um die Richtigkeit der eigenen Aussprache zu kontrollieren. Für die unteren Klassen ist sie für den Vortrag von Gedichten, speziell der Fabeln Lafontaines, sowie für einzelne fremde Lieder wohl anzuwenden, doch nur in gewissen Zeiträumen zur Repetition und gleichsam als Ruhepause für einen Unterrichtsabschnitt. Geeignete Fragen über Beobachtungen an Einzelheiten der Aussprache sollen auch auf dieser Stufe möglichst gestellt werden. Übrigens wäre für die Schulzwecke der Phonograph noch besser als das jetzt meist übliche Grammophon, da er auch die Sprachleistungen der Lehrer und Schüler aufnimmt und wiedergibt und durch Vergleiche fördern kann.

Die schriftlichen Übungen, besonders die Übersetzungen, sind im vorstehenden wiederholt behandelt worden. Hier seien nur einige Punkte der Orthographie erwähnt. Besondere Aufmerksamkeit ist den immer wiederkehrenden fautes d'écolier zu schenken; so als einem der häufigsten dem unnötigen Akzent auf dem e vor Konsonantenhäufung außer muta + liquida, besonders vor s + Konsonant! Was die Frage der französischen (englischen) Interpunktion anbetrifft, so ist immer wieder auf die Verschiedenheit der Funktion des Kommas im Deutschen und Französischen (Englischen) hinzuweisen (besonders Wegfall des Kommas vor der Konjunktion que!), und für diesen Zweck den Unterschied zwischen dem relatif déterminatif, vor dem kein Komma stehen darf, und dem relat. explicatif, vor dem Komma steht, deutlich zu erklären: Weglassung des ersteren

Relativsatzes würde die Periode unvollendet lassen; der letztere kann weggelassen werden, ohne den Sinn des Ganzen zu schädigen.

Es darf auch nicht versäumt werden, den Schüler auf einzelne Punkte beim Abteilen der Wörter am Ende der Zeile (décomposition des mots) aufmerksam zu machen, so daß Vokallaute wie iö (les yeux!) nicht getrennt werden dürfen, daß h im Innern des Wortes nicht als Konsonant zählt (si-lhouette), und besonders die Abteilung des son mouillé (sil-lon) und noch mehr der palat. gn (ré-gner, monta-gne, joi-gnent). Um auch dem Lehrer in einzelnen Fällen des Zweifelns das Nachschlagen zu ersparen, wurde für ihn zur Benützung bei der Korrektur der schriftlichen Aufgaben von uns ein kurzes Schema[1]) zusammengestellt, das mit Übergehung der Hauptregeln nur die Fälle kurz anführt, die gegenüber der deutschen Gepflogenheit besonders zu beachten sind.

Ein Problem, das wiederholt in den Fachblättern mit pro und contra vielfach erörtert wurde, ist die Frage: Chrestomathie oder Einzelautor? Wer dem Streit der Meinungen darüber näher nachgehen will, möge das Substrat bei Brenmann-Steinmüller[2]) einsehen. In früherer Zeit war es in Bayern meist üblich, daß in den mittleren Klassen die Chrestomathie, in den oberen der Einzelschriftsteller vorgezogen wurde. Im Prinzip sind wir, im Einklang mit der jetzt bei uns gepflogenen Übung, gegen die Benützung einer Chrestomathie, abgesehen von einer poetischen Anthologie, die den Schüler zum gelegentlichen Gebrauch von der Unterstufe bis zur Oberstufe neben seiner Hauptlektüre begleiten soll. Zu Diktaten, Verarbeitung und zur Konversation genügen in der Unterstufe die Stücke des Übungs(Lehr)buches; und wollte man die Chrestomathie richtig benützen, so brauchte man eigentlich deren zwei, eine literaturgeschichtliche und eine für die sogenannten „Realien". Für die meisten dieser Bücher trifft es zu, daß der Geschmack der Lehrer und die Ansprüche an das Buch so verschiedenartige sind,

[1]) Siehe unten: Silbenabteilung. — [2]) III. 123–125. IV. 159–161.

daß keines ganz entsprechen würde, abgesehen von den vielen inneren Gründen gegen diese, insofern als ihre Stücke zwar vielerlei, aber nur Stückwerk liefern und dem Schüler den Klassiker oder modernen Autor doch nicht näher bringen, und abgesehen von der Geld- und Zeitfrage, die hiebei auch in Betracht kommt. Der ideale Zustand wäre der, daß der Schüler neben dem jeweiligen Einzelautor ständig eine der vortrefflichen neueren Chrestomathien, wie Bornecque-Röttgers oder Herrig-Förster, zur Verfügung hätte, um gegebenenfalls sie im Unterricht oder zu Hause zu verwenden.

In Hinsicht auf Anschauungsmittel ist es gegen früher jetzt viel besser geworden; gute Pläne von London und Paris, übersichtliche Karten von England und Frankreich gehören in das Schulzimmer des neusprachlichen Unterrichtes. Woran es noch fehlt, sind größere charakteristische Anschauungsbilder geographischer und historischer Art besonders über England, während kleinere Albums und Einzelbilder in Photographie gerade jetzt von England sehr billig zu beschaffen sind. Eine große Stütze für den Unterricht bieten jetzt die Lichtbilder, die allerdings nur von Zeit zu Zeit, in größeren Zwischenräumen, zur Besichtigung zur Verfügung stehen, also periodisch zu Repetitionen, zu Zusammenfassungen, besonders am Ende größerer Abschnitte des Pensums, zu besichtigen wären. Außerdem ist durch den Klassen-Schaukasten die bequeme Verwendung der instruktiven und billigen Ansichtspostkarten geboten. Bei all diesen einzelnen wie bei den zusammenfassenden Sacherklärungen ist die Verwendung der fremden als Unterrichtssprache vor allem angezeigt.

Silbenabteilung.

(Décomposition des mots en syllabes.)

Beachte: Nicht immer sind Aussprache, Etymologie oder Zusammensetzung maßgebend! cf. sanc-tuaire, ein-quiè-me!

Allgemeine Regel: Von zwei Konsonanten einer zur ersten, der andere zur folgenden Silbe: des-cendre, his-toire, jus-tice.

Hiebei gelten als einfache Konsonanten ch, ph, th, lh, dh, nh: si-lhouet-te, Fai-dher-be; aber mal-heur!

NB.! Trenne nicht Saxon, payer!

Trenne Doppelkonsonanten, sogar: soureil-ler, o-reil-le!

Trenne nicht gn: joi-gnent, mon-ta-gne!

Trenne nicht bl, cl, tr, vr!

Aufeinanderfolgende Vokale werden getrennt, wenn sie zwei Silben bilden: lou-er; aber prison-nier, falsi-fier; trenne nicht: crier, tuer (Académie).

Im Englischen: Syllabication.
(Division of Words in Writing.)

Trenne nicht Wörter wie live, wives!

Man trenne nicht nach dem Stamm, wegen Aussprache: re-joi-cing, ni-cer, chan-ged, hou-ses, crin-ging, ra-ging, fall-ing, aber drop-ping!

Man trenne: ex-amine, Sax-ony, fox-es, pock-et!

Von drei Kons. zwei zur vorhergehenden Silbe: emp-ty, sculp-ture, dis-tinc-tion, aber zusammen: pl, br, gl, cl, tr, tl! st hinter Kons. zur nächsten Silbe: spin-ster, nasal: fing-er, Eng-lish!

NB.! Man trenne so wenig als möglich!

4. Die französische Syntax.

Die neueren bayerischen Bestimmungen über die Grammatik stellen den Unterricht in den Gymnasien in Gegensatz zu dem der Oberrealschulen: während in ersterem die Grammatik „nur als Mittel zum Zweck vorzugsweise nach der induktiven Methode und vor allem in ihren häufig wiederkehrenden Erscheinungen" zu behandeln ist, ist bei den letzteren der grammatische Unterricht nicht bloß Mittel zum Zweck, sondern muß auch besonders das System der Grammatik zur Erkenntnis bringen, da an den lateinlosen Schulen das Französische die sonst dem Latein zufallende Aufgabe der sprachlich-formalen Schulung zu übernehmen hat.

Dabei ist ein Eingehen auf grammatische Spitzfindigkeiten zu vermeiden.

Auf Aneignung und entsprechende Erweiterung des Wortschatzes ist ernstlich Bedacht zu nehmen. Auch ist an geeigneter Stelle die Wortbildungslehre zu berücksichtigen."

Diese allgemeinen Normen sind demnach bei dem Unterricht in der Grammatik im Auge zu behalten; der Wortschatz und die Wortbildungslehre können besonders bei der Lehre vom Verb, speziell dem unregelmäßigen, gefördert werden.

Die anzuwendende Methode soll, soweit tunlich und praktisch, die induktive sein, worüber schon an vorhergehenden Stellen gesprochen wurde; insbesondere wäre eine regelmäßige Übung der Induktion beim Verb viel zu langwierig, indessen nie versäumt werden soll, an einzelne schon früher gelernte Formen und gegebenenfalls an das Latein anzuknüpfen.

Bekanntlich ist es die heutige Tendenz, dem Schüler das Studium auf jede Weise zu erleichtern, eine Tendenz, die, falsch angewandt, das selbständige Denken und die eigene Energie des Schülers lähmt und für sein späteres Leben große Gefahren in sich birgt. Denn wie bei allen Zweigen des Wissens, so werden auch beim Sprachstudium eigener Fleiß und ein gewisser fortgesetzter Drill immer notwendig sein. Dagegen aber soll in einem modernen Unterricht bei diesem Studium das Prinzip maßgebend sein, nicht mechanisches Lernen zu üben, sondern die Erscheinungen der Formenlehre und die Gesetze der Syntax nach den Gesetzen der Logik und der historischen Sprachentwicklung darzustellen und zu erklären, so daß die scheinbaren Ausnahmen und Seltsamkeiten meist verschwinden.

Bevor wir auf die Syntax näher eingehen, seien im Anschluß an das eben Gesagte noch einige Winke für den Unterricht in der Formenlehre angefügt, von der wir regelmäßiges und unregelmäßiges Zeitwort schon oben behandelt haben. Gleich beim Artikel zeige man den Lateintreibenden die Entstehung von le und la im Gegensatz zu il und elle! Bei der Flexion des Substantivs flektiere

man noch das altfranz. murs und erkläre daraus die Pluralendungen; man erkläre das x im Plural nebst Vergleichen mit dem x bei der Flexion des Verbs! Bei dem genus des Substantivs weise man auf die wichtigen Anhaltspunkte hin, die beim Zweifel über das Geschlecht eines Wortes dem Lernenden zu Gebote stehen: 1. das genus des lat. etymons; 2. die Bedeutung des Wortes, 3. eventuell ein Fremdwort der deutschen Sprache, 4. die französischen Endungen:

masculin.:	femin.:
a) die auf Konson. endigen,	a) die auf dumpfes und stummes e endigen,
b) die auf vollen Vokal endigen,	b) die Abstrakte auf -eur. auf -on. -ion. -té. -tié.
c) die auf -age. -ège, -asme, -isme. -ment.	

Weitere Fragen: Warum sind arme, feuille u. a. féminins? Wie sind die Ausnahmen auf -age und -eur zu erklären?

Beim Adverb erkläre man die Bildung auf -ment; dagegen die alten (echten) Adverbien (parler haut, aller droit etc.) als meist Ablative auf lat. o oder Instrumentales, entgegen Plattner und anderen, die sie als neutrale Adjektive darstellen. So gibt es eine Menge Punkte in der Formenlehre, die eines anregenden Wortes bedürfen, um dem Schüler das Lernen zu erleichtern und seinen Geist zugleich zu schulen.

Bei den obigen Bestimmungen der bayerischen Schulordnung sind wir nicht ganz einverstanden mit dem Passus: „Grammatische Spitzfindigkeiten sind zu vermeiden!" Abgesehen von einer notwendigen, aber mangelnden Definition dieses Begriffes dient doch die Spracherlernung bei den Oberrealschulen zur formal logischen Schulung, die ja nur gefördert werden kann, wenn auch grammatische und stilistische Feinheiten erklärt und begriffen werden sollen; und auch in den Realgymnasien ist nur durch das Studium der letzteren ein tieferes Eindringen in die Sprache denkbar, um den esprit de la langue zu erfassen. —

Suchen wir zunächst den üblichen Begriff der Syntax festzustellen, der ja von den modernen Grammatikern ganz verschiedenartig

betrachtet wird. In der Formenlehre behandelt man die Wörter nach ihrer Form, nach ihrer Bedeutung, vielleicht auch bezüglich ihrer Geschichte: die Syntax dagegen soll die Verbindung dieser Wörter zu Sätzen behandeln. Dies die gewöhnliche Theorie. Nun aber hat sich der Begriff der Syntax bei uns schon seit langem verschoben durch die lateinischen Grammatiken zum Gebrauche der Deutschen. Diese nahmen in die Syntax vieles auf, was nicht zu ihr gehört, nur ad usum des Deutschen, der in die Fremdsprache überträgt. Wir werden dies in einer Reihe von einzelnen Fällen zu beweisen suchen.

Zunächst gleich bei den Arten des Verbs (genera verbi). Wir verweisen sie entgegen Plattner und anderen, im Einverständnis z. B. mit Borel, in die Formenlehre. Wie man die Zeitwörter im Aktiv und Passiv unterscheidet, so gehört dazu die Einteilung in verbes pronominaux und in verbes neutres (intransitifs) usw. Die darauf bezüglichen Paragraphen in der Syntax sind bloß zum Zwecke des Übersetzens hergestellte Zusammenstellungen und Vergleiche mit dem Deutschen, abgesehen davon, daß diese Verben vielfach im Deutschen dasselbe genre du verbe haben können wie beispielsweise im Französischen, worauf hinzuweisen man nie versäumen soll: rencontrer qn. (begegnen) einen treffen, séjourner (sich aufhalten) verweilen, se promener (spazieren gehen) sich ergehen, je m'avise (es fällt mir ein) ich lasse mir beifallen usw.

Ebenso verhält es sich mit der Kasuslehre, die einen wichtigen Teil der lateinischen Syntax bildet, und die wir als solchen von ihr überkommen haben. Sie gehört unseres Erachtens zur Lexikographie und in ein Vokabular zusammengestellt. Die einen reihen sie in die Syntax ein als „Syntax des Objektes", andere unter dem Begriffe der „Rektion des Verbums"; über alle diese Auffassungen läßt sich streiten, und der französische Grammatiker wird sie doch in das Gebiet der Formenlehre verweisen. Was ist beispielsweise se passer de, content de, consentir à, sourd à anderes als die einfache Angabe der Bedeutung des Wortes, die der Eingeborene von selbst kennt

und die der Ausländer eben erlernen muß, in mehr oder weniger schöne Gruppen zusammengestellt! Haas in seiner Neufranzösischen Syntax (Halle 1909) bringt sie wohlweislich nicht mehr, ebensowenig figurieren sie in den Grammatiken für französische Schüler, z. B. in dem in Frankreich und in der Schweiz viel eingeführten Claude Augé, Larousse, Paris; dieser bringt sie in der Formenlehre in großen Zusammenstellungen der bekannteren und gebräuchlichen Verben, aber nur als Übungsmaterial.

Ein wichtiges Gebiet der Syntax betreten wir mit der Lehre von den Tempora und Modi.

Die Lehre von den Zeiten und ihre Bedeutung im Satzgefüge stimmt im großen und ganzen mit dem Deutschen überein: auch im Französischen zeigt sich jetzt schon wie im Deutschen, wo das fut. fast immer durch das Präsens ersetzt wird, sehr zum Schaden der Präzision dieser Gebrauch: demain soir je suis présenté! Der Gebrauch des conditionnel ist zu beachten bei einigen Gallicismen für höfliche Redewendungen: sauriez-vous me dire? vous offrirais-je? usw. Am wichtigsten unter den Zeiten ist die Lehre vom passé défini (histor. Perfekt) und dem imparfait.

Die meisten Grammatiker, wie Plattner, der sich genau an das hergebrachte Schema hält, Augé (der hier nur Ungenügendes bietet), Breymann und andere führen nur die Details im Gebrauche der beiden tempora an, aber es fehlt eine scharfe logische Definition der beiden, die in allen Fällen angewendet werden kann und den Schülern den Unterschied klar vor Augen führt. Haas z. B. (p. 366) bringt eine etwas schwerfällige Definition:

Beide Tempora geben eine Verbalvorstellung, die der Vergangenheit angehört.

Das Défini ist das Korrelat einer solchen Verbalvorstellung, deren Geschehen oder Sein im Vordergrunde des Bewußtseins des Sprechenden schwebt, während die zeitliche Ausdehnung außerhalb der Bewußtseinssphäre bleibt. Dagegen im Imparfait ist

die zeitliche Ausdehnung des Seins oder Geschehens in das innere Blickfeld des Sprechenden aufgenommen!

Ich expliziere seit Jahren meinen Schülern den Unterschied der beiden tempora nach dem Progr. d. Alten Gymn. Nürnberg, 1895: Perfectum und Imperfectum, resp. Passé défini und Imparfait von F. Nerz. Verschiedene neuere, besonders lateinische Grammatiken geben ihn ähnlich wieder, aber nicht mit derselben Präzision, mit der er dort (p. 17 und 31) zusammengefaßt ist:

Imparfait bezeichnet eine Tatsache, Handlung oder einen Zustand in der Vergangenheit als schon angefangen, aber noch nicht vollendet.

Passé défini bezeichnet eine Tatsache, Handlung oder einen Zustand in der Vergangenheit vom Anfang in ihrem Verlauf bis zum Ende.

Zur sprachlichen Übung läßt man die Schüler der oberen Klassen diese Regel auch in französischer Version wiedergeben!

Übrigens beginnt bekanntlich das passé indéfini und das imparfait seit dem 19. Jahrhundert das défini als erzählendes tempus auch in der Schriftsprache immer mehr zu verdrängen; in der Konversation ist das letztere längst nicht mehr üblich. Man denke an die Erzähler Flaubert, de Goncourt, Zola und andere! Für den Schüler ist hiebei der Hinweis auf den Usus im Deutschen in Norddeutschland gegenüber Süddeutschland nicht uninteressant!

Was die Modi anlangt, speziell die Anwendung des subjonctif, so sind die Regeln der französischen Grammatik für Franzosen sehr beschränkt gegenüber denen, die den Deutschen zum Gebrauche dienen. Man vgl. Augé, der sie in ein paar Sätzen abmacht:

Allgemeine Anwendung des subj. im Nebensatz, „quand on veut présenter une chose comme douteuse, indéterminée, soumise à une restriction quelconque". Ferner:

On emploie toujours le subjonctif:

1. après les verbes douter que, désirer que, craindre que, il faut que, il importe que, etc.

2. après les locutions afin que, bien que, pour que, quoique, soit que, etc.

3. dépendant d'une proposition sous-entendue: Vive la France!

Das ist alles, was er für die Syntax des subj. bietet. Im Deutschen muß man, wie die meisten Grammatiker, die Sache etwas ausführlicher machen, soll aber, meines Erachtens, nicht mehr das Gewicht darauf legen, das man vielfach auch heute noch ihr zumißt. Von den Konjunktionen mit subj. abgesehen, ergeben sich aus den obigen französischen Sätzen für unsere Schüler folgende Regeln: Der Subj. im daß-Satz steht

1. nach den Ausdrücken des Sagens und Denkens, wenn sie negativ, fragend, bedingend gebraucht sind;

2. nach den Verben der Willensäußerung;

3. nach den Verben des Affektes;

4. nach den unpersönlichen Verben, die nicht eine Gewißheit oder Wahrscheinlichkeit bezeichnen.

Nun pflege ich den Schülern zu zeigen, wie es zu jeder dieser Hauptregeln (abgesehen von Gallicismen wie subj. mit ne nach éviter, empêcher, prendre garde) eine sogenannte Ausnahme oder Spezialität gibt:

Zu 1. die Gruppe douter und nier, vgl. mit latein. non dubito quin (quin = qui non oder quod non).

Dazu bemerkt unter anderen Haas mit Recht, daß nach diesen Zeitwörtern die heutige Sprache entschieden den indicatif (ohne ne) vorzieht; Grund: die logische Auffassung!

Zu 2. die Gruppe der Verben des Beschließens und Bestimmens, die von einer Obrigkeit, Behörde, einem Kommando ausgehen. Erklärung!

Zu 3. die Verben und Ausdrücke der Furcht bilden eine besondere Gruppe für sich analog dem latein. timeo ne.

Zu 4. bringe man eine logische Erklärung für die drei Entsprechungen zu „es scheint, es scheint mir": il paraît = lat. apparet

es ist offenbar, liegt zutage; il me semble = es dünkt mich, drückt eine höhere subjektive Bestimmtheit aus als il semble.

Darnach gäbe es einzelne Details zu behandeln wie supposer nach seinen zwei verschiedenen Bedeutungen und wenige andere. Besondere Beachtung und auch logische Betrachtung verdienen die Ausdrücke des Sagens und Denkens im fragenden und zugleich verneinenden Sinne, die den indicatif nach sich haben; so immer z. B. ne savez-vous pas, weil entweder eine Tatsache oder ein Phänomen, oder wenigstens eine von dem Sprechenden geglaubte Tatsache ausgedrückt wird.

Den Konjunktiv in Relativsätzen kann man am besten logisch erklären (auch mit Hinweis auf das Latein!). Im ganzen aber möge man nicht allzuviel Zeit, besonders nicht viele Wochen wie früher auf diesen Stoff verwenden!

In bezug auf die Syntax des Infinitivs begegnet der französische Schüler fast keinen Schwierigkeiten gegenüber dem Ausländer, der Französisch lernt. Augé z. B. bringt nur den allgemeinen Satz: „L'emploi de l'infinitif comme sujet, comme attribut, comme complément direct, indirect ou circonstanciel n'offre aucune difficulté.“ Als Regeln stellt er nur diese zwei auf:

L'infinitif ne doit jamais être employé de manière à donner lieu à une équivoque (wenn es verschiedene Subjekte sind!);

évitez l'emploi de plusieurs infinitifs compléments l'un de l'autre: Je ne pense pas pouvoir aller voir demain ma mère.

Anders liegt die Sache für den deutschen Schüler, so daß wir beim Traktieren dieses Stoffes fast zu der Ansicht gekommen sind, man solle die vielerlei Einzelheiten und Einzelfälle, die man als Ausnahmen bezeichnet, die aber großenteils von Wichtigkeit sind, weil sie besonders häufige Verben betreffen, als lexikographische Gruppen zusammenstellen und memorieren lassen, wie bei der sogenannten Syntax der Kasus zu sehen. (Natürlich haben wir hier die Fälle des Infinitivs als Objekt im Auge, während die Regeln, wo der Infinitiv ohne Präposition das Subjekt, das logische Subjekt und das Prädikat vertritt, leicht zu präzisieren sind.) Daß

dies auch von anderen empfunden wird, beweist Plattners Bemerkung in seiner Grammatik[1]): „Die Lehre vom Infinitiv bietet zahlreiche Einzelheiten und Schwierigkeiten, die aber hauptsächlich lexikalischer Art sind." Auch Haas bemerkt[2]) über den Infinitiv als Objekt, daß die einzelnen Fälle bis auf den heutigen Tag noch in fortwährendem Wandel begriffen sind.

Demnach handelt es sich im Unterrichte darum, wie man auf möglichst praktische Weise diesen Stoff zusammenstellt und dem Schüler mundgerecht macht, sowie ihm wenigstens teilweise logische Gründe für die betreffenden Erscheinungen bietet.

Am meisten ist noch mit dem sogenannten reinen (ohne Präposition) Infinitiv anzufangen; sein Gebrauch nach den modalen und Hilfszeitwörtern entspricht fast immer dem Deutschen: die Verbindung einiger Verben der Bewegung (aller, venir etc.) mit Infinitiv: aller trouver, aller voir, aller chercher, dazu envoyer chercher usw. sind eigentlich Verbal Komposita und bilden eine einzige Vorstellung, ebenso die Bildungen mit faire, laisser (lassen) + Infinitiv! Aber schon nach den Verben der Willensäußerung, der Sinnesäußerung und des Denkens, die meistens den reinen Infinitiv als Objekt nach sich haben sollen, kommen in den Einzelheiten viele Widersprüche des heutigen Sprachgebrauchs vor: se souvenir de, désespérer de, jurer de dire la vérité, jurer avoir dit la vérité usw. usw.[3]).

Für den Schüler sind von praktischem Werte noch die Zusammenstellungen von (reflexiven und intransitiven) Verben, die je nach Behandlung und Bedeutung de oder à nach sich haben können (résoudre de, se résoudre à usw.), sowie zum Zwecke der Übersetzung eine reichliche Übersicht der deutschen Adverbialien, die der französische Sprachgebrauch, der den Infinitiv viel verwendet, durch ein Verb wiedergibt: ne pas manquer de = unfehlbar, jedenfalls,

[1]) S. 296 unten. — [2]) S. 94 a. a. O. — [3]) Vgl. die praktische Regel nach Herlet: De und à stehen beim Infinitiv, wenn sie sonst, also beim Substantiv zu stehen hätten, wobei à die Vertretung von en, dans und sur übernehmen muß.

ne pas laisser de = indessen doch, dessenungeachtet, avoir beau faire, umsonst, noch so usw. usw.

Wenn wir zum Participe passé übergehen, so ist es bei der Regel über die Veränderlichkeit des Part. passé in Verbindung mit dem Hilfszeitwort avoir nicht unangebracht, daran zu erinnern, daß schon der altrömische Poet Ennius Sätze hatte wie: Legio nostra habet coctum cibum, und daß das Altfranzösische bei jeder Stellung des Objektes die Kongruenz des Partizips mit diesem beachtete. Wenn also die Hauptregel der neufranzösischen Orthographie, daß das Part. passé mit dem Hilfsverb avoir nur mit dem vorausgehenden Akkusativobjekt (régime direct) kongruiert, begriffen und eingeübt ist, lassen sich alle besonderen Fälle und Einzelheiten auf diese Hauptregel zurückführen. So auch die Fälle, bei denen nach dem participe noch ein Infinitiv folgt, und bei denen man nur zu beachten hat, ob das Objekt zum verbum finitum (participe) oder zum Infinitiv gehört. Geht dem Verb die Partikel en voraus, so findet keine Veränderung des Part. statt, da kein Akkusativ vorausgeht (en ist Ersatz für den Genetiv!); bezieht sich aber das Part. auf dem en vorhergehendes combien, tant etc., die als Akkusative gelten, so findet Kongruenz statt: Je n'en ai point reçu, i. e. des lettres; aber: plus il a eu d'ennemis, plus il en a vaincus.

Participe présent und Gérondif.

Ayer (in seiner Grammaire comparée) definiert das gérondif als „le participe présent employé adverbialement et précédé de en". Im Altfranzösischen war, nebenbei bemerkt, das gérondif „toujours invariable, participe variable toujours"! Für Ayer gilt also: „le gérondif est au participe présent ce que l'adverbe est à l'adjectif". Es bezeichnet demnach einen Umstand der Handlung; wie das adverbiell gebrauchte Nomen hat es immer eine Präposition vor sich: Unterschiede von

J'ai vu votre ami en partant pour Paris,
J'ai vu votre ami partant pour Paris!

Es hat der Schüler daher streng auseinanderzuhalten:

1. Part. prés. und adjectif verbal:

ersteres, unveränderlich, äußerlich erkennbar am angefügten Objekt oder Adverb, ist Verbalform, die eine Handlung bezeichnet:

letzteres, veränderlich, eine bleibende oder fortdauernde Eigenschaft markierend, bezeichnet einen Zustand.

2. Part. prés. und gérondif.

Letzteres ist immer aufs Subjekt bezogen, ist in den meisten Fällen Ersatz für den instrumentalis oder bezeichnet die Gleichzeitigkeit.

Übrigens sind auf jedem Gebiete der Syntax wie der Formenlehre Gallicismen und stehende Redensarten, für die Konversation sowohl wie für den schriftlichen Stil, zu sammeln: hier Ausdrücke wie z. B. de mon vivant, à son corps défendant u. a. m.

Beim Pronom werden viele wieder der Syntax zuweisen, was der Formenlehre des Pronomens angehört. Der syntaktische Gebrauch desselben ist meist leicht zu erklären, wenn man Begriff und Bedeutung des einzelnen Pronomens festhält und auf die analogen Formen im Latein und Deutschen hinweist. Besonders aufmerksam zu machen ist auf folgende Details:

1. Die Stellung des unbetonten pron. personnel als Objekt vor dem Verb und Hilfswerb im Gegensatz zum Deutschen.

2. Wenn zwei dieser Objektsfürwörter vor dem Verb zusammenkommen und es sich um den Vortritt des einen vor dem anderen handelt, so ist, gegenüber den künstlichen Regeln der Grammatiken, der Hinweis angebracht, daß hiebei, wie auch im Deutschen, eine lautliche Regel notwendig ist nach dem Prinzip des möglichst geringen Kraftaufwandes, das bekanntlich in den Sprachen keine geringe Rolle spielt. Dazu geben wir seit Jahren eine praktische Regel, die wir seinerzeit Körting Koschwitzs Zeitschrift für französische Sprache und Literatur entnommen haben, an deren Verfasser wir uns aber nicht erinnern:

1. Von den beiden pronoms steht das mit l beginnende an zweiter Stelle! Ausnahme bei impératif affirmatif: dis-le-moi!

2. Beginnen beide mit l, so steht das mit vollem Vokal an zweiter Stelle: le lui, la leur!

3. Andere Kombinationen sind unmöglich, so daß in anderen als den vorigen Fällen das eine pronom (der Dativ) ausscheidet und als betontes Pronomen (pronom absolu) nachgestellt wird.

4. Man betrachte y und en als Partikeln, oder als pronoms zweiten Ranges, die nach den übrigen stehen. Die gegenseitige Stellung der beiden merke man sich an dem Ausdruck: il y en a!

Von den übrigen Regeln weisen wir nur auf einige besonders beachtenswerte Punkte hin:

Das betonte Personale (pronom absolu) steht:

a) allein, ohne Verb. Dahin gehören auch alle Fälle wie moi qui, nach que und comme, da dies abgekürzte Sätze ohne Verb.: bei seul und aussi;

b) Nach einer Präposition, daher je suis chez moi!

c) In Verbindung mit même!

d) c'est moi, ce sont eux etc.

Bei den Possessiven beachte einen Fall, den die meisten Grammatiken übersehen: votre maison et la mienne propre, im Gegensatz zum deutschen Gebrauch. Grund!

Beim Relativ kommt für den deutschen Schüler die Übersetzung und Übung von „dessen, deren" in Betracht:

cet homme dont la bonté est connue
dont vous connaissez la bonté
de la bonté duquel nous dépendons.

Praktische Winke aus der Etymologie für die Satzstellung! Anwendung von ce qui, ce que und seiner Flexion! Überall, so besonders auch bei den Possessiven und Interrogativen, die Gallicismen zu beachten!

Von den pr. indéfinis übe man gründlich die mit dem pron. indéfini eingeleiteten verallgemeinernden Nebensätze, die erfahrungsgemäß, auch in den Oberklassen, immer wieder verfehlt werden:

a) Adjektivisch: quelques bontés qu'il ait pour moi;

b) Adverbiell:

quelque grandes bontés qu'il ait pour moi;

quelque généreusement qu'il agisse envers moi.

Dazu der Ersatz von quelque(s) durch si und tout; bei letzterem verschiedene Modi!

c) Prädikativ nur mit être in

quelle que soit votre influence.

Von den Adverbien sind die alten Adverbien der Art und Weise in parler bas, coûter cher usw. in die Formenlehre verwiesen; in diese gehören auch die Adverbien der Negation, von denen ne-nulle part (lat. nusquam) in den Lehrbüchern häufig nicht aufgeführt ist, und die nebst ihrem deutschen Analogon von dem Schüler genau unterschieden werden müssen. Zur Syntax gehören die fünf Entsprechungen für kein und ihre Verwendung: ne-pas, ne-point, ne-aucun, ne-nul, ne-pas un! Dann sind besonders einzuüben die verschiedenen Übersetzungen für „nur", „bloß", und die für den Anfänger schwierige Unterscheidung von plus de und plus que: als drastisches Beispiel: quatre chevaux traînent plus que deux chevaux, plus de deux chevaux.

Für das Adjektiv ist in den meisten Grammatiken nur ein Punkt für die Schüler nicht genügend definiert, bei dem übrigens noch die verschiedensten Anschauungen zu finden sind: die Stellung des (attributiven) Adjektivs.

Ayer (Gram. comparée) sagt mit Recht, die Stellung des adj. vor und nach dem subst. hängt von seiner Bedeutung und seiner Form ab; davon, ob allgemeine Eigenschaften einem Gegenstande zugeschrieben werden oder individuelle (déterminatifs). Die französische Sprachlehre von Augé versagt für unseren Zweck ganz; nach ihm sind „le goût et l'oreille" maßgebend.

Bei Plattner finden wir die richtige Definition:

nachgestellt ist das adj. vorwiegend prädizierend, legt eine unterscheidende Eigenschaft bei: du vin vieux;

vorgestellt ist es vorwiegend epithetisch, also schmückendes Beiwort: de vieux vin!

Dazu bemerkt Plattner noch, daß man unterscheiden müsse zwischen gemeinüblichem Sprachgebrauch und literarischem (wir möchten sagen: individuellem) Gebrauch. Hier ist bekanntlich in den letzten Jahren von vielen Rednern und Autoren eine starke Tendenz für die Voranstellung bemerkbar. Der junge Lehrer lese auch die philosophischen Definitionen, die Haas (p. 470—472) gibt, mit denen aber in unseren Klassen nichts anzufangen ist; für seinen Gebrauch merke er auch die klassische Definition in Gröbers Grundriß: „Das vorangestellte adj. ist affektisch-attribuiert, das nachgestellte logisch-distinguiert." Wir aber suchen eine Regel für die Schule, die sich auf alle dort vorkommenden Einzelfälle anwenden läßt:

vor steht das schmückende, rhetorische adj., das epitheton ornans; nach steht das erklärende, bestimmende adj., spezialisierend, individualisierend.

Auch für den Artikel und das Substantiv kann nur auf wenige Einzelfälle hingewiesen werden; so auf die Ländernamen auf e (féminins), die keinen bestimmten Artikel nach de und en haben gegenüber den meist auf Konsonant endigenden (masculins) und den dazu gehörigen exotischen (la Chine); die übrigen mit Attribut oder Epithet (de la Basse-Bavière) bekommen den Artikel, desgleichen die Plurale (aux Indes), die auch vielfach mit Epithet zusammengesetzt sind (aux Pays-Bas).

Man erkläre ferner den Unterschied von les villes de la France (gegenüber les villages de la France) und une ville de France; les villes de France gegen les villes d'Allemagne und ihre Abweichungen.

Man beachte ferner die hübsche Regel für die Benennung von Straßen, Plätzen usw.:

rue Richelieu
rue de Rivoli
rue de la Paix, place de la Concorde; dazu rue de Seine und place du Rhône!

Wie vielfach verschieden die Gruppierung der Syntax des Nomens ist, zeigen die verschiedenen Lehrbücher; wir führen hier noch das Minimum an, das Augé den französischen Schülern über den numerus des zusammengesetzten nomens gibt: il est difficile de savoir à quel nombre on doit employer un nom précédé d'une préposition:

singulier: un sac de blé, des hommes de talent, des fruits à noyau, du tabac en poudre.

pluriel: un sac de bonbons, un fruit à pepins etc.

Consultez surtout le sens:

sing.: lit de plume, marchand de poisson.

plur.: paquet de plumes, marchande de harengs. —

Fassen wir in wenigen Leitsätzen zusammen, wie die Syntax in den modernen Schulen zu lehren ist:

1. Ein großer Teil der heutigen Syntax, bei dem es sich nur um Form, Bedeutung und Begriff des Wortes handelt, kann der Formenlehre zugewiesen werden.

2. Der Memorierstoff der einzelnen Partien der Syntax ist auf ein Minimum zu beschränken.

3. Dieses Minimum soll nicht mechanisch als ein Faktum gegeben werden, sondern soll entweder logisch oder historisch vergleichend, aus dem Latein oder mit Hinweis auf das Deutsche, erklärt werden.

4. Nach den allgemeinen Regeln soll überall in den oberen Klassen auf Details, auf Spezialitäten, die das Denkvermögen anregen und zur Entwicklung des Sprachgefühls beitragen, eingegangen werden.

5. Von Beginn der Lehre von der Syntax an soll eine Sammlung von entsprechenden Gallicismen (Idiotismen) angelegt und durch alle Kapitel der Syntax fortgesetzt werden.

5. Bemerkungen und Winke für den englischen Unterricht.

Ähnlich wie wir in unseren Ausführungen über den Anfangsunterricht im Französischen als Einführung eine kurze Geschichte der Sprache zu geben pflegen, soweit sie dem Verständnis der

betreffenden Stufe angemessen ist, versuchen wir es auch zu Beginn des englischen Unterrichtes. Hier lautet eine der Antworten auf unsere Frage an die Klasse: „Warum lernen wir Englisch?" — „Weil es die Weltsprache par excellence ist!" (Ausblick auf die künstlichen sogenannten Weltsprachen!) Die hauptsächlichen Gründe hiefür wird eine Anzahl geweckter Jungen wohl herauszufinden wissen[1]). Wenn wir dann auf die Sprachgebiete des Englischen zu sprechen kommen, wobei ein Exkurs auf die verschiedenen Zweige der germanischen Sprachen wohl angezeigt ist, müssen naturgemäß auch die keltischen Gebiete in und außer England erwähnt werden, mit kurzen Angaben über ihren jetzigen Bestand. Bei den englischen Kolonien darf auch ein Wort über das amerikanische Englisch, in höheren Klassen auch über das Piggin-English nicht vergessen werden.

Wie auch oben, beginnen gleichzeitig mit diesen Belehrungen die Anfänge der Lautlehre. Als Musterwörter, von denen man im Englischen aus den vielen einsilbigen Wörtern eine reiche Fülle treffender Beispiele für jeden Einzellaut zusammenstellen kann, nehmen manche (Deutschbein, Eidam), anknüpfend an schon Bekanntes, oft genannte Eigennamen, hauptsächlich aus der Geschichte und Geographie; ein Verfahren, das wenigstens annähernd, zwar nicht immer zu dem richtigen Laute führt, aber doch ihn vorbereitet. Dann die im Englischen veränderte Mundstellung und die dadurch bedingte Sprechweise ist dem Schüler besonders anfangs recht oft vor Augen zu bringen. Was das Einüben der Laute anbetrifft, so haben unsere Schüler in den modernen Lehrbüchern, gegenüber der früheren Darstellung, teilweise vorzügliche theoretische Angaben und Transkriptionen: in allen Einzelheiten wird aber dem Geschmack des einzelnen Lehrers wohl keine ganz genügen!

[1]) Vgl. hierüber den lesenswerten Aufsatz von Prof. A. Schröer: „Über die Einführung einer Weltsprache in den Unterricht." Preußische Jahrbücher, Bd. LXXII, 1893.

Wenn wir auf einzelne Laute im Detail übergehen, so müssen wir hier auf Vollständigkeit verzichten, da wir keine Lautlehre geben, sondern nur auf gewisse Schwierigkeiten wirklicher oder vermeintlicher Art hinweisen wollen. So die Darstellung des kurzen u (up = ap): früher ging man bei der Anleitung fälschlich von einem deutschen ö Laute aus, während man jetzt von a ausgehen muß. Die Verlängerung des kurzen Vokals vor stimmhaften Konsonanten (glad, God) ist durch die Aussprache des letzteren nötig geworden; ähnliche Fälle im Französischen! Von welchem o Laut ist bei der Bildung des Diphthongen ou (ow) house usw. auszugehen? In welchen Wörtern erhält sich der Konsonant j vor langem ū nach L-Anlaut? usw.

Bei den Konsonanten entstehen Schwierigkeiten, die im Klassenunterricht nicht ganz nach den Vorschriften der strengen Phonetiker zu lösen sind. So die Definition des r, über dessen Natur die letzteren nicht ganz einig sind: wenn das englische r (im Anlaut vor und nach Vokalen) auch mehr alveolar als gerollt ist, so ist dem Schüler an dieser Stelle doch im allgemeinen das deutsche r zu empfehlen, während er den *vokalischen* Laut desselben im Auslaut leicht erlernen kann, wenn man einige typische Wörter der nachlässigen Sprechweise des r im Deutschen ihm vorführt, wie sie in unseren besseren Kreisen viel mehr zu hören ist als in einzelnen Dialekten.

Bei dem *stimmlosen* s mache man insbesondere auf jene Wörter aufmerksam (increase, house, goose), wo der Schüler stimmhaftes s erwartet, die aber nach dem Etymon stimmlos sind; dagegen houses! Ebenso beachte man unter anderem die verschiedenen *use*, aber stimmlos *used to*!

Als besondere cruces gelten die beiden th (þ und ð), deren Schwierigkeit man erhöht, wenn man die Möglichkeit, sie zu überwinden, übertreibt. Denn wir glauben beobachtet zu haben, daß auch der Engländer, ohne daß er gerade irischer Abstammung sein muß, sich hier ein Sichgehenlassen zu Schulden kommen läßt, wenigstens in der genauen Unterscheidung zwischen dem stimmhaften und

stimmlosen th in der Aussprache. Die interdentale und postdentale Natur dieses Lautes ist immer noch eine umstrittene, wenn auch die Mehrzahl für postdental ist. Doch finde ich die drastische Weise, wie mich seinerzeit mein alter englischer Lehrer (ein Schotte) das th lernen ließ, indem ich die breite, flache Zunge zwischen die Zähne herausstrecken und dann die t-Laute üben mußte — ich finde diese Weise als nicht unpraktisch bestätigt von A. Western[1]), der meint, daß es für Ausländer zu empfehlen sei, die Laute so einzuüben, besonders für Schulen, da man sie sonst leicht mit s (z) verwechselt. Desgleichen sagt Dunstan in seinem hübschen Büchlein[2]): „Man versuche ein s zu sprechen, indem man die Zungenspitze zwischen die Vorderzähne bringt. Dann wird man den Laut leicht auf die richtige Weise aussprechen können." Nur empfiehlt hier Dunstan etwas, wovor wir unsere Schüler zu warnen pflegen, nämlich das Ansetzen eines s, weil dadurch ein richtiges Erlernen des th-Lautes oft sehr erschwert wird. Ebenso warnt man vor der Annäherung an den f-Reibelaut, was gewöhnlich für Kinderaussprache galt, aber bekanntlich auch im cockney der erwachsenen Londoner heimisch geworden ist. Wenn nach unserer Beobachtung ein Anklang an einen s-Laut wahrzunehmen ist, so ist es am meisten bei dem Ausströmen des stärkeren Luftstromes bei þ, während ð viel mehr an den d-Laut anklingt. Man lege in der Klasse der Sache keine übergroße Wichtigkeit bei, halte aber vor allem anfangs strenge darauf, daß beim Begegnen des Lautes jedesmal die richtige Mundstellung (Zungenspitze an die Oberzähne und t gesprochen!) eingehalten werde.

Eine Reihe von Einzelheiten, wie arch- und archi-, die aus dem Griechischen stammenden Vorsilben und ihre Aussprache, die für den Philologen großes Interesse bieten, erschweren dem Schüler die Einführung. Deshalb ist auch das Gebiet der Aussprache bis in die oberen Klassen fortgesetzt und nachdrücklich zu behandeln.

[1]) Lautlehre, S. 25. — [2]) Englische Phonetik mit Lesestücken. 1912. (Sammlung Göschen.)

Wenn man früher einer idiomatischen Aussprache zu wenig Beachtung schenkte, so ist bei den jüngeren Lehrern zuweilen das andere Extrem zu bemerken. Das übertriebene Markieren des stimmhaften s im Auslaut, das der Engländer geziert findet und selbst nicht in diesem Grade übt, das zu lange Hinziehen der diphthongierten langen Vokale ($\bar{o}^u$, $\bar{e}^i$ usw.), das übertriebene Wälzen der Zunge im Munde usw. Daß man in der Klasse anfangs auf strenger Markierung der stimmhaften und stimmlosen s Laute besteht, ist berechtigt: es schleift sich bei dem Schüler schon von selbst ab, was zu viel daran ist.

Über diese Streitfragen der Lautlehre, sowie über die Frage: „Was für ein Englisch haben wir unsere Schüler zu lehren?" belehrt uns das auch in anderer Beziehung mustergültige Büchlein von A. Schröer[1]); dieses und G. Krügers „Englische Grammatik"[2]) sind von den in Deutschland erschienenen die beiden Lehrbücher, die wohl bei den Fachgenossen als die wissenschaftlich und praktisch besten gelten, um ein gutes modernes Englisch zu lehren. Für die Syntax kommt von deutschen Autoren noch Wendt und Conrad hinzu, von den Engländern Sweet (A New English Grammar) und Onions, denen sich die trefflichen Lehrbücher von Poutsma und Kruisinga anschließen[3]). Besonders wie man heutzutage die Formenlehre dozieren soll, geben uns Schröer und Krüger mustergültige Regeln und Winke.

Wir beschränken uns bei der Formenlehre darauf, auf wenige beachtenswerte Punkte hinzuweisen. Die mit der Lautlehre auch hier zugleich einsetzende Flexionslehre beginnt mit den Hilfsverben to have und to be. Ich suche den Schüler ferner dadurch nur die Sprache zu gewinnen, daß ich zeige, mit welcher geringen Anzahl von Formen, im Gegensatz zu den vielen Flexionsendungen des Latein und sogar des Französischen, das Verb hier auskommt: bei to have vier Formen: have, has, had, having; bei to be acht Formen: am, is, are, was, were, be, being, been! Auch hier beim

[1]) Neuengl. Elementargrammatik, Heidelberg, C. Winter. — [2]) Englisches Unterrichtswerk, II. Teil. Leipzig, G. Freytag. — [3]) Die näheren Angaben S. 84.

Verb, wie bei der ganzen Flexionslehre, soll man bei jeder Gelegenheit, wenn angängig, auf entsprechende oder ähnliche deutsche Formen und Wörter zurückgreifen, bei höheren Klassen auch auf das Mittelhochdeutsche. Dieser Vergleich ist wohl sehr angebracht bei den Ablautreihen der sogenannten unregelmäßigen Verben, da er einen nicht zu unterschätzenden Behelf zur Befestigung der Formen bietet. Bei der Einübung dieser Verben halte ich für sehr instruktiv die gleichzeitige Angabe ihrer Verwendung in der Phraseologie, mit kurzen treffenden Beispielen und Hinweisen auf Synonyme, wie sie schon seit Jahren die immer noch vorzügliche „Grammatik der Englischen Sprache" von Immanuel Schmidt enthält, und wie wir sie von neueren Lehrbüchern besonders bei Fehse und Cliffe-Lincke bemerkt haben.

Bei der Lehre vom Nomen treffen wir gegen die frühere Lehrweise einschneidende Veränderungen: Man nehme beispielsweise die Pluralbildung des Substantivs: jetzt wird man nicht mehr lehren: „die Pluralendung ist s", sondern: die Pluralendung ist stimmloses s nach stimmlosen Konsonanten (Ausnahme die Wörter auf s, ch und teilweise auf f und þ); die Pluralendung ist stimmhaftes s (z) nach Vokalen und stimmhaften Konsonanten (ausgenommen s = (z) und z[1]). Derselbe Krüger hat auch die Formel für die Erweichung des Endkonsonanten f bei der Pluralbildung in stimmhaftes v präzisiert: „Die Erweichung des f findet statt in den Wörtern germanischer Abkunft; das f behalten alle Wörter romanischen Ursprungs." Besondere Beachtung beanspruchen die Plurale der Wörter auf þ: geht ein langer Vokal vorher, so erweicht der Laut zu ð und hat stimmhaftes Plural -s; geht ein kurzer Vokal oder Konsonant voraus, so tritt eine Erweichung des Konsonanten in der Regel nicht ein. Da die Verbindungen (þs) und (ðs) für uns Deutsche äußerst schwierig auszusprechen sind, so warnt auch Dunstan (S. 34) vor der fehlerhaften Gepflogenheit des Deutschen,

[1]) Krüger, § 15—17.

den Luftstrom zu unterbrechen, so daß eine besondere Silbe entsteht: statt man$s (Monate) sagt er man$is usw.[1]). Erwähnt sei von der Flexion des Adjektivs noch beispielsweise, daß die Komparation gegen früher sich freieren Tendenzen zuneigt, und daß dem Rücksicht getragen werden muß: Von den zweisilbigen können auf germanische Weise gesteigert werden:

1. die den Ton auf der zweiten Silbe haben:
2. die auf -er, -ow, -y, -some oder auf Konsonant + le endigen:
3. eine Reihe einzelner, besonders civil, common, cruel, pleasant, quiet, stupid und die Adverbien often, early, seldom[2]).

Krüger macht darauf aufmerksam, daß eine Komparation dieser Adjektive auf beide Weisen möglich ist, also damit eine der Quellen für Schülerschnitzer (blunders) wegfällt.

Über die neuesten Erscheinungen und wichtigsten Fragen der englischen Syntax orientieren zwei Artikel von berufener Seite, an denen kein im Unterricht tätiger Neuphilologe vorübergehen darf. Der Aufsatz Ellingers in den „Germanisch-Romanischen Monatsheften" (Bd. II) behandelt die „Neuenglische Syntax 1898 bis 1908". Die für die englische Syntax maßgebenden neueren Lehrbücher wie Einzelaufsätze werden darin ihrer Eigenart nach charakterisiert, so daß der Fachmann die für die Schule wertvollen Faktoren und ihre Ergebnisse daraus entnehmen kann. Von ihnen ist außer auf Poutsma, A Grammar of Late Modern English I, 2: „Der zusammengesetzte Satz" (1905) und C. T. Onions, An Advanced English Syntax, für unsere Zwecke besonders zu verweisen auf H. Conrad, Syntax der englischen Sprache für Schulen (1907), und jetzt auf Jespersens Modern English Grammar und auf O. Wendt, Syntax des heutigen Englisch, I. Teil. Die Wortlehre, Heidelberg, C. Winter 1911, welch letztere die historische Syntax ausschließt und mehr die alltägliche Rede und Schrift vertritt: einen besonderen Wert verleihen ihr eben diese zahlreichen Beispiele des

[1]) Vgl. auch über diesen Plural Kruisinga, A Grammar of Present-Day English, § 282. — [2]) Kruisinga, § 585.

heutigen Englisch. Bei diesem wird jetzt mit Recht in den Lehrbüchern der Unterschied zwischen dem literary und und spoken English immer mehr betont. So muß man, um nur ein einfaches Beispiel anzuführen, die Schüler darauf hinweisen, daß in den Fällen, wo Gerund oder Infinitiv mit to möglich ist, die Schriftsprache das erstere vorziehen wird, während der mündliche Gebrauch den einfacheren Infinitiv benützt.

Eine für die Darbietung des Stoffes in den Schulen wichtige Frage schneidet der Aufsatz Max Försters an: „Der Wert der historischen Syntax für die Schule" (Neue Jahrbücher usw. von Iberg und Cauer, XXX. Bd. 1912), den er zuerst als Vortrag auf dem 15. Deutschen Neuphilologentage zu Frankfurt a. M., Pfingsten 1912, gehalten hat. Wenn er eine gründliche Ausbildung in der historischen Syntax als ein dringendes Bedürfnis für den Lehrer fordert, so konstatiert er mit Recht, daß bisher unsere Schulsyntax meistenteils von logischen Gesichtspunkten, nach Art der lateinischen Grammatik, ausging, während die syntaktischen Erscheinungen, wie alle (?) sprachlichen Dinge, psychologisch zu erklären seien; daß fernerhin neuerdings ein Bestreben sich geltend macht, das alles vom englischen Standpunkt aus betrachtet wissen will, d. h. man schließt sich zu eng an die Erklärungen der national englischen Grammatiker an, obwohl man doch deutsche Schüler vor sich hat und den vergleichenden Standpunkt mit Bezug auf das Deutsche nicht vergessen darf. Wie nun einzelne Lehrbücher den kunstvollen Bau der logischen Syntax aufgegeben haben und, was uns besonders im Englischen das Richtige dünkt, in Verbindung mit der Formenlehre der Redeteile gleich die sogenannten syntaktischen Funktionen derselben folgen lassen (vgl. bei Kruisinga, vol. II A: English Accidence and Syntax), so sucht Förster die Forderungen der Psychologie und der historischen Syntax folgerichtig zu verbinden, indem er, Neues an Bekanntes anknüpfend, die deutsche Ausdrucksweise zur Erklärung oder Analogie heranzieht. Unter den hübschen Beispielen, die er bringt, beachte: London Bridge, silver chain, country town

nicht adjektivisch zu fassen: vgl. deutsch: Holzbrücke[1]): to strike sail, to eat fruit, three fish: vgl. „drei Schuß, drei Mann, Obst essen." So weist er nach, daß in dem Satze: "he gave the father a book" the father ein richtiger Dativ ist, der durch die Wirkung der Auslautgesetze äußerlich mit dem Nominativ zusammenfällt, und begründet es vergleichend mit der Deklination von „Tag". Dies Verfahren, dem man, wo anwendbar, eine Berechtigung für den Unterricht nicht abstreiten kann, hat neuerdings auch das Lehrbuch von G. Marseille und O. F. Schmidt[2]) sich zunutze gemacht.

Außerdem ist es für die Schule anerkanntermaßen notwendig, die syntaktischen Erscheinungen zunächst in ihren einzelnen Begriffen plausibel zu erklären, dann die zu memorierende Regel auf die kürzeste, aber klare Form zu bringen, dann aber dem hier einschlagenden Gebiete der Phraseologie die gebührende Aufmerksamkeit zu schenken. Zur Illustration beschränken wir uns auf die in der englischen Syntax vielbehandelten Gebiete des Gerundiums und des Infinitivs. Bei dem ersteren wird die Verbal- und Nominalnatur desselben entwickelt an Formen wie:

reading a book;
the careful reading of a good book; oder
barking loudly
loud barking, a l. b., this loud barking etc.;
loud barkings.

Von unbedingt notwendigen Regeln für den Gebrauch des Gerund könnte man etwa bringen:

Das Gerund muß gebraucht werden:
1. Als Subjekt nach
   it is no good, it is no use, there is no —
2. Als Objekt nach
   I cannot help, forbear, omit, avoid
   have done, leave, stop, mind, object to.

[1]) Siehe dazu auch Krüger § 88. — [2]) Englische Grammatik. Marburg, Elwert, 1912, gebd. 2 Mk.

3. Überhaupt nach allen Präpositionen außer to: z. B. nach from mit den Verben prevent, hinder, exclude, withhold, keep from.

4. Nach dem Adjektiv worth (busy); z. B. worth mentioning, w. reading etc.; dazu it is worth while remarking (to remark), he is worth the watching (man darf ihm nicht über den Weg trauen).

An diese Regel muß sich eine Zusammenstellung von absoluten Partizipialphrasen zur Übung im Gebrauch anschließen, etwa wie

colours flying and drums beating,
three days running,
generally speaking, properly speaking,
supposing (angenommen), granting (zugegeben) usw.

Sehr anregend und für die Kenntnis des Sprachgebrauches wichtig sind hiebei die von Krüger aufgestellten Fragen:

In welchen Fällen kann Präposition+Gerund durch to+Infinitiv vertreten werden?

Wann ist der Sprachgebrauch mehr für Gerund, oder Infinitiv, oder that?

Wann darf man mehrere dieser Konstruktionen anwenden? —

Auch bei den vielfachen Regeln und Besonderheiten der Syntax des Infinitivs sollte sich das, was als Grundregel aufzustellen, zunächst beschränken auf die Frage: Welche Verben haben den Infinitiv ohne to, welche den mit to nach sich?

Zu den ersteren gehören besonders:

1. Die Hilfsverben (außer ought to), wie im Deutschen;

2. help; let, bid, make, have (die vier „lassen"!) und have = „es erleben, daß ..."

3. Die Verben des Sehens, Hörens und Fühlens (know = sehen, beobachten); diese Verben können auch das Gerund nach sich haben!

4. I had better, I had best
I had rather, I would rather
better than, rather than, but.

Daran schließen sich erst allmählich die vielfachen Anglicismen, wie z. B. der Akkusativ mit Infinitiv (Krüger: I expected him to shoot) und der Nominativ mit Infinitiv, der Infinitiv mit for, der häufige Infinitiv des Perfekts usw.

Auf einzelne interessante Fälle der Syntax sei noch hingewiesen, bei denen der Sprachgebrauch Wandlungen durchgemacht hat. So erklärt Sweet (New English Grammar) the Misses Smith, the brothers Smith jetzt als pedantisch und führt als das übliche an: the Miss Smiths, the two Doctor Thomsons. Kruisinga erwähnt nur als "occasionally": the Miss Browns.

Eine andere Erscheinung, die sich auch im Französischen bemerklich macht, ist die Tatsache, daß sich deutlich eine Einschränkung des Präteritums zugunsten des Perfekts erkennen läßt (vgl. Caro in Anglia, Bd. XXI); vgl. dazu die Behandlung der Tempora bei Sweet, der sogar als englisch den Germanismus anführt: "I start to-morrow!"

Eine andere Frage fixiert Conrad in seinem Aufsatz[1]): „Der eingeschobene Satz im heutigen Englisch": „Im eingeschobenen Satz steht das Subjekt voran, wenn es ein persönliches Fürwort, nach, wenn es ein Substantiv ist. Auch das Substantiv steht voran, wenn der Satz ein Akkusativ Objekt oder eine zusammengesetzte Zeit oder ein zusammengesetztes Verb enthält."

In oberen Klassen sind immer noch zu üben die verallgemeinernden Konzessivsätze mit however, if ever so:

his grief, how great soever it may be;
home is home, be it ever so homely;
you are in your sphere, humble though it be.

Besondere Erklärungen verdienen auch Ellipsen wie confound it, bless you, never tell me, time and again, up to date, what trade are you? der Konversationssprache.

[1]) Herrigs Archiv, Bd. 107.

Bei guten Oberklassen möge man auch gelegentlich, im Anschluß an das Vorkommen in der Lektüre, solche Spezialitäten behandeln wie die „formale Parataxis" (omission of relative nominative): here is somebody wants to see you, it is not the fine coat makes the fine gentleman, und darf sogar den sogenannten „split infinitive" gelegentlich erwähnen ("it is necessary to clearly understand the point"), der sich schon im 16. Jahrhundert findet.

Bei der Darbietung der englischen Satzlehre wird es sehr oft zutage treten, daß die strenge Durchführung der induktiven Methode unpraktisch und zeitraubend wäre; hier möge hie und da die Theorie zuerst kommen, und dann die Anwendung! Dagegen wird es sich sehr empfehlen, in der Lektüre längere Zeit Beispiele eines bestimmten syntaktischen Kapitels zu sammeln und diese dann unter Mitarbeit der Schüler einmal systematisch zusammenzustellen und zu gruppieren.

6. Neusprachliche Lektüre und Lektüre-Kanon I[1]).

Es ist bekannt, daß nach unserem Lehrprogramm die Lektüre in dem Mittelpunkte des Unterrichtes steht, deren Qualität wohl von den gewichtigsten Stimmen in den Fachkreisen immer mehr so gedeutet wird, wie es z. B. Max Förster — eine Stimme von vielen bedeutsamen — in seinem Würzburger Festvortrage (1906) „Über den Bildungswert der neueren Sprachen im Mittelschulunterricht" ausspricht: „Es kommen für den Lektürestoff nur Werke in Frage, welche nach Inhalt und Form einen Platz in der Literaturgeschichte beanspruchen können; die Koryphäen der französischen und englischen Literatur sind für diesen Zweck gerade gut genug." So fällt für uns jene Forderung der Reformer, die die Lektüre nur als Mittel zur Einführung in die sogenannten Realien und zur Übung in der Umgangssprache hauptsächlich benützt wissen wollten, ohne auf Stil und ethischen Inhalt des Buches Wert zu legen. Auch in Norddeutschland hat man die reinen Leitfäden für Geographie,

[1]) Zuerst abgedruckt in den Blättern für das Gymnasialschulwesen, Bd. XLVII, S. 301—307 und S. 374—384.

Geschichte, überhaupt Realien, ohne literarischen Wert, abgewiesen, ebenso die ad hoc verfaßten Sprachlehrnovellen. Darum ist auch das Lehrziel unseres bayerischen Lehrprogramms von 1901: „Sicheres Verständnis französischer bzw. englischer Werke der klassischen und der neueren Zeit."

Es liegt auf der Hand, daß die Frage einer richtigen Auswahl dieser Werke für die Schule von eminenter Bedeutung ist. Die klassischen Philologen sind dieser Mühe enthoben, da sie seit Jahren einen bei der geringen Anzahl der in Betracht kommenden griechischen und lateinischen Autoren festgelegten Kanon besitzen, der in Nord und Süd nur geringe Variationen aufweist, der allerdings z. B. in England etwas von dem deutschen verschieden ist. Anders liegen die Verhältnisse bei den neueren Sprachen, bei der Reichhaltigkeit des betreffenden Schrifttums. Auch scheint beim Beginn der neusprachlichen Lektüre an den höheren Schulen infolgedessen zunächst eine gewisse Armut und nachher ein ziemlicher Wirrwarr geherrscht zu haben; eine Armut insofern, als im Französischen sich Fénelons Télémaque neben wenigen anderen fast 200 Jahrhunderte behaupten konnte, wie im Englischen Goldsmiths biederer Vicar of Wakefield. Nun versuchte ich schon vor 25 Jahren (1888) auf eine Weise eine Art Kanon festzustellen, die eigentlich ziemlich nahe lag, aber bis dahin von niemand probiert wurde, obwohl sie seitdem oft nachgeahmt worden ist: ich machte eine Zusammenstellung der faktisch gelesenen Autoren nach den Jahresprogrammen der betreffenden Anstalten, und zwar zunächst nach den Jahresberichten nur eines Schuljahres (1886—1887), über die englische Lektüre in Bayern (in Kölbings Engl. Stud. Bd. XII [1888]). Einige Jahre später (1893) wiederholte ich das Verfahren, indem ich aus dem Schuljahr 1892/93 sämtliche französischen und englischen Autoren zusammenstellte, die an den realistischen Schulen Bayerns gelesen wurden, und im größeren Maßstabe kurz darauf (1895), indem ich für das humanistische Gymnasium in Bayern aus vier Schuljahren (1890—1894) nach sämtlichen Jahresberichten die gelesenen Autoren in den

„Gymnasialblättern" zusammenstellte. Die Ergebnisse waren überraschend und interessant, indem sie ergaben, daß die Mehrzahl der Kollegen dabei immerhin einheitliche Ziele verfolgt, so daß wohl auch die Zusammenstellung in unserem neuen Lehrprogramm von 1901 hauptsächlich auf diesen Ergebnissen beruht; noch erfreulicher aber durch die Listen und Veröffentlichungen außerbayerischer Kollegen, weil diese im großen und ganzen ungefähr dieselben Autoren für die einzelnen Schulgattungen und Klassenstufen ergaben.

Übrigens ist schon vorher der Versuch gemacht worden, in verschiedenen Abhandlungen eine Musterung der Lektüre vorzunehmen und eine Auswahl zu treffen; man vergleiche hiezu Münchs Angaben (p. 48 und 103) in seiner Didaktik und Methodik, ferner den seinerzeit recht verdienstvollen „Führer durch die französische und englische Schulliteratur. Zusammengestellt von einem Schulmanne" und „Nachtrag" hiezu (beide bei Zwißler in Wolfenbüttel erschienen). Sie hatten zum Verfasser Kreßner, den bekannten Herausgeber der Zeitschrift Francogallia und einer Sammlung spanischer Autoren. (Vgl. endlich die Liste in Wendts Enzyklopädie des franz. Unterrichts.) Ungefähr gleichzeitig mit meinem Aufsatze von 1893 beschäftigte sich die Versammlung sächsischer Gymnasiallehrer mit einem aufzustellenden Kanon der französischen Lektüre; einen ziemlich weitgehenden stellte Franz auf, aber ein sehr vereinfachter nach Hartmanns Thesen wurde angenommen. (Vgl. Bericht von Fr. Mann in Zeitschr. f. franz. Spr. und Lit. Bd. XV, 303 ff.) Beispielsweise gestattet dieser Kanon für U II nur: Michaud, Thiers, Souvestre, Erckmann-Chatrian; für O II: Ségur, Daudet, Coppée, Feuillet, Scribe, Molière in einzelnen Stücken. Bald nahm sich auch der deutsche Neuphilologenverband der Sache an und gründete einen Kanon-Ausschuß (das Werk vorzüglich des verstorbenen trefflichen Prof. Hermann Müller in Heidelberg), dem ich selbst eine Reihe von Jahren als Mitglied angehörte; er gab zuerst 1902 die beiden Broschüren „Französischer Lektüre-Kanon" und „Englischer Lektüre-Kanon" (Marburg, Elwert) heraus, in denen

zwar viele uneigennützige Arbeit steckt, die aber keinen wirklichen Lektüre-Kanon nach unseren Begriffen enthalten. Sie nehmen jede Ausgabe auf, die dreimal von Fachmännern nach verschiedenen vorgeschriebenen Gesichtspunkten empfohlen ist, geben aber keine Sichtung der notwendigen und der wünschenswerten Autoren: sie sind demnach mehr eine Sichtung und Empfehlung gut ausgestatteter Schulausgaben einzelner Verlagshandlungen. So mußte die Sache anders angepackt werden: auf dem 10. Neuphilologentage in Breslau 1902 wurde eine Kommission „für die Aufstellung eines organisch zusammenhängenden, stufenweise geordneten Lektüreplanes" eingesetzt. Über deren Tätigkeit referierte Unruh-Breslau auf der Tagung zu Köln 1904, und zwar wurde festgesetzt: der Ausschuß bestimmt bei den Autoren zunächst die Klassenstufen, in denen sie gelesen werden sollen, und sucht dann einen Plan für die einzelnen Schularten zu geben.

Inzwischen (1905) erschien Petzolds Aufsatz in der Königsberger Zeitschrift, der in oben schon von mir geübter Weise aus den Berichten 1902—1903 der preußischen höheren Schulen die Schriftsteller herausliebt, die in diesem Jahre an mehr als 20 Anstalten gelesen wurden; es sind fast wieder dieselben Autoren, die wir vorher aus der Praxis in Bayern zusammengestellt hatten. Zu bedauern ist, daß Petzold Bücher wie Lauries Mémoires d'un collégien, Daudets Petit Chose, die beiden Romane Malots und die Erzählungen der Brüder Margueritte aus dem Rahmen ausgeschlossen wissen wollte. Auf dem gleichen oben angeführten Neuphilologentage zu Köln (1904) hielt Max Löwisch einen sehr beachtenswerten Vortrag, betitelt: „Die literarische, politische und wirtschaftliche Kultur Frankreichs in unserer französischen Klassenlektüre". Sein Endziel gipfelt darin, unserer Jugend „Volksbild und Volkskultur" durch literarische Kunstwerke zu zeigen. Genau wie unsere Anregungen verlangt er als Erzählungslektüre hauptsächlich Zeitbilder von 1813 und 1870, Autobiographisches und Volksbilder, den oberen Klassen sollten die politischen Redner und

die Historiker vorbehalten bleiben, von denen er ausdrücklich die klassischen Werke von Taine, Guizot, Mignet, Thiers, Ségur, Lanfrey erwähnt.

Um nun endlich auf den gegenwärtigen Stand der Kanonfrage zu kommen, sollten für die Münchener Allgemeine deutsche Neuphilologentagung 1906 Kanons für die einzelnen Provinzen Preußens und für die anderen Staaten ausgearbeitet werden, wie es auch teilweise geschah. So besitzen jetzt amtliche Kanonlisten (nach Unruh, „Die Kanonlisten der französischen und englischen Schullektüre" in der Königsberger Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht, Bd. VIII, S. 322): die Rheinprovinz seit 1904 mit 74 (102) französischen und seit 1906 mit 94 (jetzt 119) englischen Autoren; Schlesien mit 70 französischen und 64 englischen Schriftstellern. Von anderen Kanons wäre noch anzuführen der von Münch für die Rheinprovinz schon 1897 aufgestellte, sowie meine noch vor der Tagung zu München an Pfingsten 1906 (in den Bl. f. d. bayerische Gymnasialschulw.) gemachten Vorschläge für einen bayerischen Kanon. Nun ist es höchst interessant zu beobachten, daß von diesen eben erwähnten vier Kanons alle vier 26 französische Autoren einstimmig festlegen, und drei von den vier 14 französische Autoren gleichmäßig aufstellen; im Englischen werden 21 Autoren von drei, 25 von zwei Kanons einhellig empfohlen; es ergibt sich daraus von selbst, daß diese Bücher bei Aufstellung neuer Kanonlisten zu berücksichtigen und auch von uns in erster Linie berücksichtigt worden sind. Sehr sympathisch erscheint mir neben diesen ein Vorschlag von Wehrmann in Bochum (von Unruh in seinem oben erwähnten Aufsatz angeführt), der eine ganz geringe Anzahl Bücher festlegt, die gelesen werden müssen: Shakespeare-Molière, Macaulay-Mignet, Dickens-Daudet und einzelne, die in erster Linie zu empfehlen sind. Endlich ist man auch zur Aufstellung von Lektüreplänen an den einzelnen Anstalten geschritten, offenbar mit Auswahl aus den für die ganze Provinz festgelegten, und zwar werden vom Provinzschulkollegium der Rheinlande die Vorschläge

für die einzelnen Schulen auf drei Jahre verlangt, in Schlesien auf vier. Daß in Bayern bis jetzt für einzelne Schulen Listen aufgestellt wurden, ist mir unbekannt.

Dieser kurze Überblick über die Entwicklung und Geschichte der neusprachlichen Schullektüre dürfte zugleich für neu aufzustellende Lektürepläne von selbst zu den notwendigen Leitsätzen und Ergebnissen führen. Es wurde schon hervorgehoben, daß einzelne Unterschiede zu machen sind zwischen den verschiedenen Schulgattungen; bei diesen wieder zwischen den einzelnen Alters- und Klassenstufen; die Praxis beweist ferner, daß man auch den allgemeinen geistigen Stand einer Klasse bei der Auswahl des Autors beachten muß, daß man manches in derselben Klasse das eine Jahr lesen kann, was sich in einem anderen Jahre von selbst verbietet. Der eine Leitsatz aber schien mir für einen einsichtigen und modernen Lektüre-Kanon notwendig: Nur eine ganz geringe Anzahl Schriftsteller soll für eine Klasse als obligatorisch festgelegt werden, in der Wahl einer größeren nicht obligatorischen Gruppe aber soll dem Lehrer immer eine gewisse Freiheit gewahrt bleiben. Dies Verfahren ist auch praktisch leicht durchzuführen, da ja in jedem Jahre in jeder Klasse zwei Autoren gelesen werden können, von denen sich der Lehrer den einen aus den Ausgaben der festgelegten Schriftsteller und den andern aus der anderen Gruppe wählt, wenn nur die für die Klasse vorgeschriebene Art des Schriftwerkes, also Erzählung oder historische Stoffe usw. gewahrt bleibt. Eine gewisse Bewegungsfreiheit in diesem Sinne ist vor allem deshalb notwendig, weil aus dem reichen Schatze anerkannt mustergültigen Schrifttums des Auslandes von Zeit zu Zeit wichtige Ergänzungen in Schulausgaben auftauchen; man denke nur z. B. im Französischen an die neuen Ausgaben von Pierre Loti, Théophile Gautier und von dem Grafen Gobineau, im Englischen an die aus Ruskin oder an die Autoren auf dem Gebiete der Philosophie, Kultur und Naturgeschichte in der Sammlung von Ruska; bei beiden an die Sammelbändchen!

Nach solchen Prinzipien nun wurde von mir versucht, den Lektüre-Kanon für unser Realgymnasium zusammenzustellen, der dann in einer Fachkonferenz beraten und am Schlusse in der folgenden Fassung angenommen wurde. Erwünscht wäre in der Praxis ferner, daß immer nach Angabe der einzelnen Fachkollegen die Liste für das einzelne Schuljahr harmonisch zusammengestellt würde. Jedenfalls bleibe ich in bezug auf das Resultat und den Gewinn der Lektüre für den Absolventen des Gymnasiums bei den Forderungen, die ich vor 15 Jahren aussprach: „Er soll durch die modernen Erzähler (ev. Dramatiker) einen Einblick in das Kulturleben Frankreichs (Englands) gewonnen haben; er soll durch das Studium mindestens zweier Historiker deren Stil, die Eigenart der französischen (englischen) Anschauung in bezug auf Geschichte und diese letztere selbst, auch in der Spezialität der Kriegsgeschichte, kennen gelernt haben; er soll zur Erweiterung seiner allgemeinen Bildung und seines ästhetischen Gesichtskreises neben den lateinischen und deutschen Klassikern auch einen Tragiker der Franzosen, vor allem aber Molière und Shakespeare, sich näher angesehen haben, die als universelle Geister von allen Nationen anerkannt sind!"

Beilage.

Versuch eines Kanons für neusprachliche Lektüre am Realgymnasium in Nürnberg.

In gleicher Weise wie die deutschen und lateinischen Klassiker der Schullektüre sollen die Autoren in den neueren Sprachen dienen zur Ausbildung von Geist und Gemüt der Schüler, zur Erweiterung ihres ästhetischen Gesichtskreises und zur Einführung in das Kulturleben Frankreichs, resp. Englands. Deshalb sollen zur Kenntnis des französischen (resp. englischen) Volkstums und seiner Eigenart gelesen werden Werke besonders des letzten (auch des 17. und 18.) Jahrhunderts mit wertvollem Inhalt in edler Form (literarische Kunstwerke).

I. Französische Literatur:

Für die unteren Klassen (VI., resp. IV. und V. der Reformschule):

Neben dem Übungsbuch, dessen Prosastücken und Gedichten: Lafontaine.

VI. Klaſſe: Leicht verſtändliche Erzählungen aus dem modernen Leben Frankreichs, etwa Erckmann-Chatrian, Contes populaires. Contes des Bords du Rhin; Boiſſonnas, Une famille pendant la guerre 1870/71; Bruno, Le tour de la France; Halévy, L'Invasion; Souveſtre, Au coin du feu u. a. m.

VII. Klaſſe: Ein leichter Hiſtoriker oder eine Erzählung geſchichtlicher Art (mit Schilderung modernen franzöſiſchen Lebens, von Land und Leuten). Für dieſe Stufe in erſter Linie erwünſcht und bewährt:

a) Erzähler: Daudet, Lettres de mon moulin. Contes du Lundi. Tartarin de Tarascon.
Erckmann-Chatrian, Conscrit de 1813. Waterloo. Campagne de Mayence. Invasion. Histoire du Plébiscite.
Theuriet, Contes.

b) Hiſtoriker: Ségur, Histoire de la Grande armée; Thiers, Expédition d'Égypte. Napoléon à Sainte-Hélène.

Ferner für dieſe Klaſſe zu empfehlen etwa Duruy, Histoire de France; D'Hombres et Monod, Biographies; Michaud, Influences et Résultats des croisades, Mœurs et coutumes des croisades; Michelet, Précis de l'histoire. Montesquieu, Considérations; von Erzählern Malot, Mérimée, Zola (Auszüge aus Débâcle. Catastrophe de Sedan) u. a.

VIII. Klaſſe: Winterſemeſter: Ein ſchwierigerer moderner Proſaiker, klaſſiſcher Hiſtoriker, anerkannte Kultur- und Litterarhiſtoriker, politiſche Redner. Die Grenze für den Kanon der VIII. und IX. Klaſſe läßt ſich nicht ſtreng ziehen, doch haben ſich folgende in der Praxis der einzelnen Klaſſen bewährt:

a) in erſter Linie: Barrau, Révolution franç.; Laujon, Histoire de Napoléon; Mignet, Révolution franç.; Sarcey, Siège de Paris; de Staël, De l'Allemagne; Coppée, Auswahl.

b) Ferner zu empfehlen: Barante, Chateaubriand, Chuquet, Hugo, Lamartine, de Vigny, Voltaire (Siècle de Louis XIV) u. a.

Sommerſemeſter: Ein gutes modernes Drama in Proſa: Augier et Sandeau, Le Gendre de M. Poirier. La Pierre de Touche; Sandeau, Mlle. de la Seiglière; Feuillet, Le Village; de Girardin, La joie fait peur; Pailleron, Le monde où l'on s'ennuie; Scribe, mit Auswahl.

Iſt das moderne Proſadrama ſchon in der VII. Klaſſe geleſen, ſo tritt hier eine Tragödie von Corneille oder Racine ein.

IX. Klasse: Wintersemester: Molière, Femmes savantes, Misanthrope, Tartuffe (Avare, Malade imaginaire, Précieuses ridicules).
Sommersemester: Taine; ferner zu empfehlen Arago, Du Camp, Guizot, d'Hérisson, Legouvé, Michelet (Tableau de la France); Essais, Orateurs.

II. Englische Literatur.

Im Englischen kommen für die einzelnen Klassenstufen im ganzen die nämlichen Lektürestoffe in Betracht wie im Französischen. Demnach die leichtere Erzählung und Schilderung des Kulturlebens, dann die Historiker (Literatur-, Kulturhistoriker wie Kunsthistoriker), Nationalökonomen, klassischen Prosaiker, Klassiker in der Epik und Lyrik, zuletzt Shakespeare.

VI. Klasse: Beginnt die Lektüre schon in dieser Klasse, so empfehlen sich Burnett, Little Lord; Marryat, Peter Simple, Three Cutters etc.; Scott, Tales of a Grandfather und ähnliche.

VII. Klasse: Am meisten in der Praxis für diese Stufe benützt: Dickens, Marryat, Scott (Novels). Von Historikern zu empfehlen: Chambers, Gardiner, Green; von Erzählern Ascott Hope, Edgeworth, Henty, Irving, Jerome, Smiles u. a.: Schulgeschichte: Tom Brown usw.

VIII. Klasse: Prosa: Die Auswahl in formvollendeten und inhaltlich wertvollen Schriften geeigneter Art ist hier noch größer wie im Französischen; besonders lese der Schüler wenigstens eine Schrift von Macaulay (Kapitel aus History of England, Essays: besonders Lord Clive, Warren Hastings, Oliver Goldsmith u. a.). Darnach besonders zu empfehlen: Addison (Essays), Besant, Bulwer (Last Days of Pompeii), Hume (Auswahl aus History of England und Essays), McCarthy (Auswahl aus History of Our Own Times), Seeley (Expansion of England), Thackeray (Auswahl), Kipling u. a. m.
Poesie: Byron, Scott, Tennyson: Geeignete Auswahl; bei W. Scott kommen in Betracht The Lay of the Last Minstrel, Marmion, the Lady of the Lake.

IX. Klasse: Poesie: Shakespeare. Es kommen in Betracht: Merchant of Venice, Macbeth, King Lear, Hamlet, Julius Caesar, Coriolanus, Tempest, Richard II. Prosa: Wie im Französischen läßt sich der Lesestoff der VIII. und IX. Klasse nicht streng abgrenzen; doch kommen für IX besonders in Betracht Essays, Parlamentsreden, und etwa Schriften von Carlyle und Ruskin (Auswahl), Escott (England, its People etc.), Johnson (Essay on Milton), Sharp, Architects of English Literature und Auszüge aus einer guten History of Literature.

Anmerkung: Die Lektüre einer poetischen Anthologie mit lyrischen Gedichten und epischen geringeren Umfanges hat möglichst bald, spätestens im zweiten Jahr, einzusetzen und den Schüler mindestens bis zur VIII. Klasse zu begleiten.

Über neusprachliche Lektüre II.

Sammlungen von Schulausgaben und Betrieb der Lektüre.

Nachdem ich im vorstehenden versucht habe, einen Überblick über die methodische Auswahl des Lektürestoffes für die einzelnen Schulgattungen und deren Klassenstufen zu geben und für die Zwecke unseres Realgymnasiums eine Art von Kanon aufzustellen, möchte ich jetzt einführen in die reiche Mannigfaltigkeit von Schulausgaben in Deutschland für diesen Zweck, in die Entwicklung dieser reichhaltigen Zahl von Ausgaben, ihre Art, ihre innere Einrichtung und äußere Ausstattung: ist doch dieser Zweig des Buchhandels eine blühende Literatur für sich geworden, von der das gebildete Publikum meist gar keine Ahnung hat, wie mir schon vor 15 Jahren ein hoher Justizbeamter versicherte; seitdem hat sich diese Literatur noch viel mehr ausgebildet; ein kurzer Rückblick, soweit ich ihn hier geben kann, ist für junge Lehrer nicht nur interessant, sondern vielleicht auch nicht unwichtig.

Offenbar wurde zuerst die Art der Schulausgaben für die modernen Sprachen den Ausgaben der griechischen und römischen Klassiker bei deutschen Verlegern nachgebildet, wie z. B. der Teubneriana, dem Verlage von Weidmann Perthes und Tauchnitz, die sich eines großen Ansehens erfreuen.

Die älteste mir momentan vorliegende Schulausgabe nach unseren Begriffen ist eine Ausgabe von Montesquieus Considérations sur les Causes etc. von Heinrich C. Grashof, Münster i. W. 1836, also über 70 Jahre alt. Die reichlichen Anmerkungen stehen unter dem Text jeder Seite, ebenso wie es bei den in Frankreich erscheinenden Klassikerausgaben für Schulen in jener Zeit üblich war; vor mir liegt z. B. eine solche von Bossuet, Discours sur l'histoire

universelle, von 1868, par Lefranc, Librairie classique Delalain et fils, also über 40 Jahre alt. Der Usus die Bemerkungen hinter dem Text am Schluß des Buches folgen zu lassen, stammt offenbar aus England. Welcher Art nun diese Anmerkungen bei Grashof waren, wird schon im Vorwort angedeutet, wo von den Grundzügen bei Bearbeitung der Ausgabe die Rede ist: „Den Schülern die Regeln der Grammatik zum Teil wieder vorzuführen, und sie mit einigen anderen neu bekannt zu machen." So werden in den reichlichen Noten am Ende jeder Seite Regeln aller Art über Orthographie, Formenlehre und Syntax in einzelnen Ausschnitten vorgeführt, und zwar mit ziemlich ausführlichem Wortlaut.

Nur 40 Jahre alt ist eine englische Schulausgabe, die ich noch besitze, Wash. Irvings Tales of the Alhambra, von Franz Bauer, Celle 1870, „mit, wie es schon im Titel heißt, grammatikalischem Kommentar, phraseologischen Noten und einem Wörterbuch", also in bezug auf letztere Punkte schon ein Fortschritt gegenüber dem vorgenannten: der Kommentar unter dem Text, das Spezialwörterbuch am Ende. Die Schulzesche Verlagshandlung in Celle besaß übrigens schon damals eine kleine Sammlung von zirka 15 französischen und englischen Autoren, eine Sammlung „interessanter, belehrender und bildender Schriftsteller des Auslandes"; darunter wenige französische Erzählungen von Autoren zweiten Ranges, von Engländern unter anderem Lord Chesterfield, Lalla Rookh von Th. Moore, The Seasons und The Castle of Indolence von James Thomson. Eine vereinzelte Ausgabe von Thierrys Geschichte Attilas aus der gleichen Zeit (1870), ed. von Benguerel, Köln bei Karl Marnitz, nennt sich „mit Anmerkungen versehen", bringt aber, gegen die Gewohnheit der Zeit, am Ende nur ein ausführliches Glossar der im Texte vorkommenden Eigennamen: geschichtliche und geographische Erklärungen, geeignet, wie der Herausgeber hervorhebt, Stoffe zum Französisch-Sprechen zu bieten; der Schwierigkeit seines Stiles nach ist das Buch für obere Klassen berechnet.

Die mir in meiner eigenen Schulzeit zuerst bekannt gewordenen Sammlungen — von vereinzelten kommentierten Bändchen müssen wir absehen, da es zu weit führen würde — sind an Zahl drei: das Théâtre Français, ed. von C. Schütz bei Velhagen u. Klasing in Bielefeld, die Sammlung französischer Schriftsteller, ed. von van Muyden und L. Rudolf in Berlin bei Otto Janke, Berlin, und endlich die von dem damaligen Gymnasialdirektor und späteren Provinzialschulrat Goebel bei Theissing in Münster i. W. herausgegebene und heute noch bestehende „Bibliothek gediegener und interessanter französischer Werke". Obige Sammlung französischer Theaterstücke von Schütz in kleinen handlichen Bändchen geht bis in die Fünfzigerjahre des vorigen Säkulums hinein, umfaßte schon damals zirka 200 Bändchen und blüht heute noch. Übrigens ist ebenso umfangreich und verbreitet die Kollektion Friedberg u. Mode in Berlin mit Anmerkungen und Wörterbuch! Wir lasen im Gymnasium (1873) das Lustspiel von Bayard et de Vailly, Le mari à la campagne, und Kean von Alexander Dumas; man sieht, für die damalige Zeit, wo noch bei den konservativen Elementen der Lehrer die altbewährten Klassiker florierten, eine ziemlich freie Lektüre; selbst bei der Erziehung der Prinzen wurden damals, wie mir ein hoher Würdenträger der katholischen Kirche und ehemaliger Prinzenerzieher berichtete, von ihm nur Fénelons Télémaque und die moralischen Erzählungen des biederen Xavier de Maistre traktiert.

Jene Bändchen französischer Dramen, zur kursorischen Lektüre eingerichtet, brachten unter dem Text nur an einzelnen Stellen deutsche Vokabeln. Aus der Sammlung von Muyden und Rudolf lasen wir die Nouvelles mexicaines von Gabriel Ferry, dem berühmten Verfasser des „Coureur des bois", als französische Anfangslektüre; wiederum unter dem Texte standen zahlreiche Übersetzungen und deutsche Vokabeln. Die Sammlung umfaßte damals, wenn ich nicht irre, zirka 10 Bändchen und scheint nicht mehr zu existieren. In der Sammlung von Goebel bei Theissing in Münster las man

Frédéric le Grand par Paganel, besonders die Jugendgeschichte, oder, nach einem mir vorliegenden Bändchen von 1873, Michaud, Histoire de la Ière croisade. Die Erläuterungen stehen in alphabetischer Ordnung am Ende des Textes und enthalten nur die Namen von Personen und Sachen: in den neueren Bändchen bringt man als Einleitung kurze Biographien und vereinzelte sachliche Noten unter dem Texte. Zu einer Reihe von Nummern werden auch Spezialwörterbücher in besonderen Heften ausgegeben.

Dies einige Beispiele für die Anfänge einer Literatur, die sich seitdem zu so großer Blüte entwickelt hat. Es bestand aber schon damals die verdienstvolle „Sammlung Weidmann französischer und englischer Schriftsteller mit deutschen Anmerkungen", zuerst von Schwalb, später von Pfundheller und Lücking herausgegeben: der Bestand der Sammlung (mit den 30 Bändchen in neuer Bearbeitung und Ausstattung) umfaßt jetzt etwa 133 Bändchen französischer und 59 englischer Autoren. Den bekannten Ausgaben der antiken Klassiker im gleichen Verlage nachgebildet, enthielten die ausführlichen Anmerkungen unter dem Text vielfache grammatikalische, synonymische, lexikographische Notizen, abgesehen von den sachlichen, so daß sie oft umfangreicher waren wie der Text der betreffenden Seite. Es war jedenfalls großenteils gründliche und von Sachkennern geleistete Arbeit; ich zitiere nur die trefflichen Molière- und Shakespeare-Ausgaben von Fritsche; aber mit der Zeit sah sich die Sammlung, dem Beispiel der andern folgend, genötigt von dem Prinzip abzugehen, die Anmerkungen zu kürzen und sie vor allem getrennt vom Texte zu geben. Diese neuen Ausgaben haben betreffs ihrer Gründlichkeit ihren guten Ruf bewahrt und werden wie früher ebensogut für Universitäts- wie für Mittelschulzwecke benützt: ich erinnere an die neuen Shakespeare-Ausgaben mit Kommentar von Kennern wie Pröscholdt und Conrad: der Kommentar zu Hamlet von dem Shakespeare-Forscher Conrad bildet einen eigenen Band. Am Ausgang des vorigen Jahrhunderts erwarb die Weidmannsche Buchhandlung von Hermann Heyfelder,

dem Besitzer der Gärtnerschen Verlagshandlung in Berlin, ein neues, sehr zeitgemäßes Unternehmen dieser Art für ihren Verlag: die „Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften aus der neueren Zeit" „mit besonderer Berücksichtigung der Forderungen der neueren Lehrpläne" von L. Bahlsen und J. Hengesbach. Diese beiden sind jetzt auch die Herausgeber der vorher genannten „Sammlung französischer und englischer Schriftsteller" des gleichen Verlages. Diese Sammlung enthält außer einzelnen neueren Dichtern eine reiche Menge von Monographien historischer, geographischer, nationalökonomischer Art, so daß sie für die Hand des Lehrers und zur Privatlektüre Orientierung und Aufklärung jeder Art bietet; man denke nur im Französischen an Bücher von Maxime du Camp, Reclus, Goncourt und Schuré, im Englischen an Tyndall, Draper, Besant, Stuart Mill, Ruskin und Escott: im ganzen liegen gegenwärtig 191 Bändchen, 133 französische und 58 englische vor. Die zum Teil fremdsprachlichen Erläuterungen stehen am Ende des Buches.

Einen gleichen verdienten Ruf haben seit den Achtzigerjahren die Ausgaben von Velhagen u. Klasing in Bielefeld und Leipzig, an Zahl die stattlichste Sammlung: gegenwärtig 240 französische und 145 englische Bändchen, in Summe etwa 385, ohne die neuen sogenannten Reformausgaben (30) einzelner Autoren. Die Redaktion führte zuerst Ad. Benecke, jetzt Engwer unter Beihilfe von Prof. Kuttner in Berlin. Die Sammlung ist bekanntlich mit den Ansprüchen fortgeschritten: die sogenannten A-Bändchen bieten den Kommentar unter dem Text, die B-Ausgaben diesen gesondert; vielfach sind Spezialwörterbücher vorhanden; neuen Forderungen sich fügend, geben die Reform-Ausgaben die Anmerkungen in der betreffenden Fremdsprache. Wegen der Sorgfältigkeit ihrer Kommentare erfreuen sich ebenfalls hohen Ansehens die Schriften „der französischen und englischen Schulbibliothek Renger", herausgegeben von Otto Tiekmann, die, seit 1883 erscheinend, jetzt zirka 145 französische und 90 englische, somit 235 Bändchen bietet, also

nach Velhagen auch an Zahl die stärkste Sammlung; dazu 16 Reform-Ausgaben. Vom Band 100 ab stehen die Anmerkungen hinter dem Texte; Sonderwörterbücher sind von einer Reihe von Ausgaben vorhanden, werden aber nur auf Verlangen gesondert geliefert.

Diese drei gut eingeführten Sammlungen von Weidmann, Velhagen und Renger blieben lange Zeit die tonangebenden und haben auch heute nichts von ihrer Beliebtheit verloren; nur die eine Sammlung Weidmanns ist in der Umgestaltung nach modernen Anforderungen numerisch zurückgeblieben und bietet deshalb nicht mehr die gleiche Auswahl wie die anderen. Als aber mit den Umgestaltungen und neuen Schulordnungen der Neunzigerjahre die Bedeutung der neusprachlichen Schullektüre immer mehr anerkannt wurde, da kam zu den bisherigen eine starke und teilweise auch vortreffliche Konkurrenz, die sich großenteils neben den obengenannten behauptet hat; da war es zuerst die Firma Gerhard Kühtmann in Dresden, die ihre zunächst für Mädchenschulen bestimmte Sammlung von Schulautoren immer mehr ausdehnte und anfangs unter Lions, dann unter Rahns und Schmagers Leitung sehr emporbrachte, besonders auch in zweckmäßiger äußerer Ausstattung nach den neuesten Vorschriften; sie zählt jetzt mehr als 90 Bändchen der Bibliothèque française, mit Anmerkungen und Wörterbuch in besonderen Heften, über 40 Stück der English Library, 30 „Textausgaben" mit Wörterbuch, endlich 30 ältere Schulausgaben; sie bringt jetzt auch Reform- — d. h. einsprachige — Ausgaben. Zu erwähnen wäre vielleicht, daß ich in dieser Sammlung der erste war, der (1895) Zola als Schulautor einführte[1]).

Eine zweite neue Kollektion, die 1895 begann, waren die von Bretschneider bei Zwißler in Wolfenbüttel herausgegebenen „Prosateurs modernes" (zirka 12) und „Modern English Writers" (nur wenige). Diese Ausgaben, zumeist von dem Redakteur auch kommentiert, waren verschieden in Ausstattung und Druck, mit

[1]) La Catastrophe de Sedan. Auszug aus La Débâcle. 2. Aufl. und jetzt auch Reformausgabe.

Anmerkungen und Wörterbüchern versehen; sie machen vielfach den Eindruck nur mechanischer und geschäftsmäßiger Arbeit und sind deshalb nicht alle zu empfehlen; so ist mir z. B. seinerzeit das Unikum aufgefallen, daß Bretschneider in Alfred de Vignys berühmtem Roman Cinq-Mars eine Stelle „les bas rouges" — es ist von den roten Strümpfen des Kardinals Richelieu die Rede! — mit „die gemeinen Roten" kommentiert! Überhaupt, wo diese, viele Geduld, vieles Wissen, vielen Scharfsinn und vielen Takt erfordernde Arbeit des Kommentierens zum Geschäft ausartet, muß vor ihren Produkten gewarnt werden! Statt der Kommentare über Notwendiges, wie wurden da oft, um die Seiten zu füllen, lange Perioden abgedruckt etwa über Napoleon I. oder über Alexander den Großen oder ähnliche zufällig erwähnte Persönlichkeiten! Oder nichtssagende Phrasen gebracht: „Sedan, eine Schlacht, in der die Deutschen einen großen Sieg errangen"! usw. usw. Oder es wurden die einfachsten Ausdrücke deutsch wiedergegeben, so daß aus dem Kommentar die reinste Eselsbrücke wurde! Glücklicherweise verschwinden solche Ausgaben jetzt immer mehr oder werden nicht mehr benützt!

Im Jahre 1897 tauchten gleich zwei neue, und nebenbei bemerkt, tüchtige Sammlungen auf: Bei Perthes in Gotha erschienen „Schulausgaben englischer und französischer Schriftsteller mit deutschen (A-Ausgaben) und mit fremdsprachlichen (B Ausgaben) Erläuterungen". Die Sammlung stellt die modernen Schriftsteller in den Vordergrund; alle Bändchen sind mit Sonderwörterbüchern versehen; die A-Ausgaben zählen jetzt über 60, die B Ausgaben 10 Nummern. In dem gleichen Jahre erschienen bei Stolte in Leipzig M. Hartmanns „Schulausgaben französischer Schriftsteller", eine kleine, aber feine Sammlung von ungefähr 26 Bändchen, alle mit gesondertem Kommentar und Wörterbuch. Die meisten Bändchen sind von Hartmann selbst herausgegeben, die gründlichen Anmerkungen zeigen den Kenner und erfahrenen Schulmann; man nehme nur seine Auswahl von Viktor Hugos Gedichten zur Hand, oder von Lafontaines Fabeln und den Kommentar dazu und ver-

gleiche sie mit anderen Ausgaben! In dieser Sammlung ist auch Saint-Simon und Beaumarchais anzutreffen. Ebenfalls bei Stolte begann Hamann seine „Schulausgaben englischer Schriftsteller" zu publizieren, eine Sammlung, die aber nur zu wenigen (7) Nummern gedieh: darunter eine schöne Ausgabe von Shakespeares Tempest. Am Ende der Neunzigerjahre begannen auch Klapperichs „Englische und französische Schriftsteller der neueren Zeit" bei Flemming in Glogau und Berlin zu erscheinen, die rasch bis über 60 Bändchen angewachsen sind, zum allergrößten Teile von Klapperich selbst herausgegeben. Es will uns scheinen, wie auch genauere Einsicht bestätigt, daß durch diese massenhafte Herausgebertätigkeit eine gewisse Flüchtigkeit und Oberflächlichkeit in der Kommentierung der Autoren Platz greifen muß! Auch hier treffen wir A-Ausgaben mit deutschen, B-Ausgaben mit fremdsprachlichen Anmerkungen: von der Zugabe von Bildern und Karten wird mehr und mehr Gebrauch gemacht.

Am Ende der Neunzigerjahre trat zuerst auch Freytags Sammlung französischer und englischer Schriftsteller, bei Freytag in Leipzig und Tempsky in Wien erscheinend, auf den Plan: der Redakteur der englischen Abteilung, der ursprünglich das Ganze leitete, ist Professor Adolf Müller, derjenige der französischen Abteilung Eugène Pariselle, beide in Berlin. Mit aller Energie einsetzend und sehr gute Ausgaben bietend, kommt diese Sammlung auch numerisch bald den obigen großen und älteren nahe; sie zählt heute schon zirka 84 französische und 114 englische Bändchen. Einer sehr großen Anzahl derselben sind Wörterbücher gesondert beigegeben, der Kommentar am Ende des Bändchens, leider nicht immer vom Texte getrennt; zahlreicher Bildschmuck sucht die Anschauung zu fördern: die Bändchen für die oberen Klassen bringen den neuen Lehrplänen entsprechend keine Sonderwörterbücher mehr. Die Kommentare sind auf das sorgfältigste gefeilt und ergänzt, ohne zu viel zu geben. Unter anderen bieten sich hier neben Kingsley und Mark Twain zahlreiche Bändchen des englischen Jugendschriftstellers Henty, im

Französischen neben den Brüdern Margueritte verschiedene Nummern aus dem Familienroman von Maurouze: Les Bardeur-Carbansane.

Zu erwähnen sind hier auch zwei Sammlungen für Schulzwecke, die sich nur mit englischen Autoren befassen: die hübsche und billige Sammlung von Simion in Berlin: „English Readings", mit ihren 51 Bändchen à 50 Pf., redigiert von Oberschulrat Rauch in Gotha, die Mehrzahl mit Wörterverzeichnis, einzelne auch in zwei Ausgaben, mit Fußnoten oder mit solchen im Anhang: unter den eifrigsten Mitarbeitern waren früher Dr. A. Matthias und Wendt. Die andere ist die Sammlung von Schulausgaben aus dem Tauchnitzschen Verlag (Students' Series!), deren Fortsetzung aber schon seit längerer Zeit ruht: die Mitarbeiter waren meist unter den besten Namen von Schulmännern und Anglisten.

Wenn wir nun hier nach dem Anteile Bayerns auf dem Gebiete neusprachlicher Schulausgaben fragen, so ist dieser im Verhältnisse ziemlich gering: man kennt die seit dem Ende der Achtzigerjahre erscheinenden sogenannten Klassiker-Ausgaben von Bauer und Link, bei Lindauer in München ediert, die es seitdem zu mehr als 60 Nummern gebracht haben. Sonderwörterbücher sind bei jedem Bändchen de rigueur, die, zusammen mit dem Kommentar, seit zwei Jahren gesondert geheftet sind. Doch stehen sie an Ausstattung und Auswahl immer noch den großen außerbayerischen Sammlungen nach.

Eine kleine Sammlung, jetzt 10 Nummern, begann 1905 der Verleger Karl Koch in Nürnberg, mit einem Stabe meist Nürnberger Lehrer: doch ist sie in bezug auf das Äußere, Druck, Papier und sonstige Ausstattung dieser dünnen Bändchen, trotz einzelner guter Nummern, nicht imstande, ernstlich in die Konkurrenz einzutreten. Bemerkenswerterweise findet sich hier Byrons Mystery „Cain" als Schulausgabe! Auch wurde, wie bei den Reformausgaben, von denen gleich zu sprechen sein wird, der Versuch gemacht, mit den Anmerkungen zugleich eine fortlaufende Präparation, als Ersatz für das Sonderwörterbuch, zu verbinden.

Im Jahre 1902 eröffnete Max Fr. Mann, der Herausgeber des Anglia-Beiblattes und Professor an dem bekannten Reformgymnasium, der Goethe-Schule in Frankfurt, zusammen mit Professor Hubert die „Neusprachliche Reformbibliothek", im Verlage von Roßberg in Leipzig[1]). Den Wünschen der extremen Reformer entsprechend, die bei der Lektüre die Muttersprache möglichst ausgeschaltet wissen wollen, waren dies die ersten einsprachigen Schulausgaben, bei denen der fremdsprachliche Kommentar zugleich die fortlaufende Präparation gibt und so das Spezialwörterbuch zu ersetzen versucht; nur in einzelnen seltenen Fällen wird das zu erläuternde Wort in der Muttersprache angeführt. Die Sammlung, die auch in bezug auf äußere Ausstattung mustergültig ist, fand allenthalben großen Anklang und ist bis jetzt auf zirka 30 Bändchen gediehen. Im Interesse eines echt idiomatischen fremdsprachlichen Ausdruckes sind als Mitarbeiter mehrfach Ausländer, wie Westschweizer, Franzosen und Engländer beigezogen: aus Bayern waren, nebenbei bemerkt, Steinmüller und der Verfasser Mitarbeiter. Infolge des Erscheinens dieser Sammlung sahen sich, wie schon oben bemerkt, auch Velhagen, Perthes, Kühtmann, Flemming und andere veranlaßt, ebenfalls sogenannte einsprachige Reformausgaben erscheinen zu lassen.

Endlich sei es noch gestattet, einen kurzen Überblick über die neuesten Erscheinungen auf diesem Gebiete zu geben: denn der Wettbewerb hört nicht auf, und wir haben hier einen Embarras de richesse, der vor allem das Gute hat, vielerlei Auswahl zu gestatten und der Privatlektüre recht Anziehendes zu bieten. Da wäre zunächst zu erwähnen, daß Prof. Mann, der von der Leitung der Roßbergschen Reformbibliothek zurückgetreten ist, seit 1908 bei Diesterweg in Frankfurt „Neusprachliche Reformausgaben", jetzt schon ungefähr 30 Nummern, publiziert; sie sollen „Ergänzungen zu bestehenden Sammlungen bieten, besonders der Anfängerlektüre gewidmet sein, ebenso den Meistern der Gegenwart und jüngsten Ver-

[1]) Seit kurzem in den Verlag der Dykschen Buchhandlung in Leipzig übergegangen.

gangenheit, desgleichen den Bedürfnissen der Universitäts-Seminare dienen": ein reiches Programm! Hier erscheinen Namen wie Graf Gobineau, de Tocqueville und Maupassant, von guten Herausgebern ediert: Mr. William H. Hudson, der bekannte Herausgeber des „Elizabethan Shakespeare", redigiert hier eine Reihe von Shakespeare-Dramen; die Ausstattung der billigen Bände ist elegant und vortrefflich.

Bei Jakob Lintz in Trier hat der bekannte Prof. Wershoven begonnen eine Reihe von Bändchen: Auteurs français zu edieren; es sollen wertvolle und interessante Schriften sein; die Bände sollen billig sein, Bildschmuck bieten, und jedes sein Sonderwörterbuch besitzen; unter anderen erschienen hier die Mémoires des General Marbot. — Alle Bändchen gibt Wershoven selbst heraus!

Die Firma Gutsch in Karlsruhe bietet neuerdings einige Nummern „Textbibliothek französischer und englischer Meisterwerke": Prinzip im Gegensatz zu anderen Sammlungen: 1. Nur Texte, kein Kommentar; 2. keine Spezialwörterbücher; 3. nur Meisterwerke. Wir begegnen hier einem Auszug aus Victor Hugos Les Misérables, Paul Louis Couriers Lettres und Silas Marner von George Eliot.

Bei Schöningh in Paderborn erscheinen die Anfänge einer „Französischen Schülerbibliothek" (6 Bändchen) mit Anmerkungen, teils auch mit Wörterbüchern, ediert von F. Mersmann; darunter eine Nummer mit Beauchesne, Louis XVII.

Prof. Heinr. Saure veröffentlicht bei Dieterich in Leipzig (jetzt zirka 10 Bändchen) „Auteurs Français Modernes", mit Noten und fortlaufendem Vokabular; jede Nummer enthält zwei Erzählungen und zwei Gedichte von verschiedenen Autoren; von demselben Herausgeber auch „Adventures by Sea and Land" in 4 Bändchen, in derselben Weise, aber ohne jegliche Aussprachebezeichnung!

Der pädagogische Verlag von Raimund Gerhard in Leipzig enthält jetzt mehr als 20 auserlesene Bändchen neuerer Autoren in autorisierter Bearbeitung; darunter Histoire und Géographie de France, zwei Bändchen von E. und V. Margueritte, und die Souvenirs de Jeunesse des provenzalischen Dichters Mistral.

Sehr gut eingeführt ist die neue Sammlung von Prof. Ruska: „Englische und französische Schriftsteller aus dem Gebiete der Philosophie, Kulturgeschichte und Naturwissenschaft" im Verlag von Karl Winter in Heidelberg; jetzt über 10 Bändchen.

Im gleichen Verlage „Fremdsprachliche illustrierte Jugendlesebücher", ediert von Wittmann, Gustav Schmidt und Chisholm; jetzt 5 Nummern, darunter Perrault, Defoe, Gulliver von Swift usw.

Die bekannte Verlagsfirma Teubner, die bis jetzt nur vereinzelte französische und englische Schulausgaben veröffentlichte, bringt die Anfänge einer „Bibliothèque française à l'usage des classes" mit Wörterbuch und sehr genauem fremdsprachlichen Kommentar in besonderen Bändchen von dem Herausgeber Prof. Ellinger, dem bedeutenden österreichischen Neuphilologen; der Anhang bietet auch einen „Questionnaire répétiteur mit exercices de style et de rédaction". Zwei weitere im Entstehen begriffene Sammlungen sind die „Collection Teubner, publiée à l'usage de l'enseignement secondaire"; die Herausgeber sind die Führer der extremen Reformer: Dörr, Junker, Walter; von Ausländern der uns bekannte Professor Bornecque in Lille. Die Heftchen bieten den Text und die (natürlich fremdsprachlichen) Noten gesondert in der Weise wie in den Ausgaben von Prof. Mann; unter den Nummern eine schöne Ausgabe von Michelets Jeanne d'Arc mit Bild und Karte; Herausgeber: Kühn und Charléty; Teubners School-Texte (Standard English Authors) von denselben Herausgebern; neben Shakespeare auch Schriften von Walter Besant, Spencer u. a.

So wären wir endlich bis zu den neuesten Erscheinungen auf diesem Gebiete vorgerückt; aber des Wetteifers ist kein Ende, obwohl mancher satis satisque! ruft: hören wir doch neuerdings, daß eine bedeutende Firma in Leipzig eine Sammlung neuester englischer Autoren eröffnet hat, die den letzten 30 Jahren, also der Aktualität, angehören![1])

[1]) A. Twietmeyers Sammlung englischer Originalausgaben für Schule und Privatstudium; es liegen z. B. unter andern vor: Lord Avebury (Sir J. Lubbock) The Use of Life; Thomas H. Hurley, Essays Ethical and Political; ferner Stevenson, Lorimer, Harraden, Anstey u. a. Alle mit gesondert geheftetem Wörterbuch.

Noch anzuführen wäre jetzt die „Englische Schülerbibliothek" von Prof. A. Wiemann im Verlage von Fr. Ackermann, Weinheim und Leipzig, die 30 Bändchen, kartonniert à 60 Pf., enthält, und von einer neuen Folge zwei Bändchen publiziert hat. Das neueste Unternehmen auf diesem Gebiete sind die dünnen broschierten Bändchen der „Sammlung englischer und französischer Autoren", von Eigl und Lederer herausgegeben, im Verlag von Buchholz und Tiebel in Troppau, deren Preis von 25 ₰ bis 40 ₰ beträgt.

Übrigens stehen uns auch die Schulausgaben, die in Frankreich und England erscheinen, gegebenen Falles zur Verfügung, so, um nur ein Beispiel anzuführen, von französischen in der Bibliothèque bleue. La littérature française illustrée: Collections modernes des classiques. Paris. Didier et Privat. Man kann z. B. Corneille und Molière nach dieser Ausgabe, 1 franc par volume, lesen. Eines verdienten Rufes erfreuen sich die englischen Ausgaben, besonders etwa

The Clarendon Press Series. Oxford, publ. by Henry Frowde, darunter "A Series of English Classics" wie auch French, darunter De Musset, About, Sainte-Beuve.

McMillan's English Classics with Introduction & Notes. The Carmelite Classics. Lon., Marshall & Son, with Introduction & Notes.

Ziehen wir kurz das Fazit aus dem Vorgetragenen: Mit Beiseitelassung vereinzelter Ausgaben, wie sie z. B. die Verlagshandlungen von Gesenius in Halle[1]) oder Ehlermann in Leipzig und andere führen, zählen wir jetzt über 25 Sammlungen französischer und englischer Schulausgaben in Deutschland mit weit mehr als 2000 Bändchen. Der angehende Lehrer suche sich nun die Programme oder Listen der einzelnen Sammlungen zu verschaffen, die von den Verlegern jedes Jahr erneuert werden, und kann danach die Auswahl der betreffenden Ausgabe für seine Klasse treffen,

[1]) Sammlung engl. Schriftsteller, acht Nummern.

neben der er sich noch für die Zwecke des Lehrers die übrigen Ausgaben des gleichen Autors zur Vergleichung besorgen wird. Die Wahl der Art der Ausgabe wird, mutatis mutandis, heutzutage keine großen Schwierigkeiten mehr bieten: für die unteren und mittleren Klassen wird man, wieder je nach Schulgattung und dem Stand der Klasse, diejenigen editiones aussuchen, die die Präparation und das Fortschreiten der Lektüre erleichtern, also die mit Spezialwörterbüchern und ausführlichen Anmerkungen; für die oberen Klassen kommt es wiederum auf den individuellen Geschmack des Lehrers und das Niveau der Klasse an: entweder pure Textausgaben oder nur solche mit kurzem erklärenden sachlichen Kommentar; zugleich aber, besonders bei poetischen Werken, mit guten Einführungen in den Autor, eventuell in seinen Stil, Prosodie usw. Auf dieser Stufe muß sich der Schüler an den Gebrauch des Wörterbuches gewöhnen, am besten, wenn ihm nicht zu teuer, des französischen Schulhandbuches von Sachs, und von Grieb-Schröer im Englischen; von billigeren und handlichen sind neben denen im Verlage von Bernhard Tauchnitz die neueren und vortrefflichen zu 2 ℳ von Menge und anderen in der Toussaint-Langenscheidtschen Verlagshandlung zu erwähnen. Den Schülern der oberen Klassen sehr anzuraten, wenn pekuniär statthaft, und bei der Präparation in Prima am wertvollsten wäre die Anschaffung des Petit Larousse illustré (5 ℳ), den auch die Reformer wie Prof. Mann und andere warm empfehlen: zur Erklärung und Erläuterung leistet bei ihm vor allem die Fülle der Illustrationen unschätzbare Dienste. Ein Gegenstück des Larousse für die englische Sprache bietet das von Prof. Max Förster empfohlene Chamber's Twentieth Century Dictionary of the Engl. Lang. von Davidson, W. und R. Chambers, Lon., 3 sh. 6 d.; andere empfehlen Annandale oder Ogilvie, die indes 5 sh. kosten. —

Es erübrigt mir noch einige Winke für jüngere Kollegen zu geben über die Fragen: Wie soll man die Ausgaben benützen? Wie soll man moderne fremdsprachliche Lektüre treiben?

Über den früheren Standpunkt, der von dem Betrieb der Lektüre altklassischer Autoren hergenommen war, wollen wir uns nicht allzu sehr verbreiten. Er beschäftigte sich neben dem Sachlichen zuviel mit grammatikalischen Regeln: er gefiel sich in einem allzu langsamen Fortschreiten, der den Genuß an dem Autor zerstörte. In welcher üblichen Weise der Schüler sich vorzubereiten hat, ist genugsam bekannt. Die richtige Verwendung der Vorfragen ist auch für uns von Wichtigkeit; sie kann nicht verstandene schwierige Stellen kurz erledigen oder einzelne sachliche Punkte: nie dürfen diese Vorfragen zu lang aufhalten! Fernerhin ist bei dem Betrieb genau zu unterscheiden zwischen Anfänger-Lektüre und derjenigen reiferer Schüler; zwischen dem Traktieren von Prosa oder Poesie. Was die letztere anbetrifft (Molière, Victor Hugo, Shakespeare, Byron), so ist die Verslehre nur in ihren wichtigsten Grundzügen kurz im voraus zu erledigen (etwa was Steinmüller für Französisch in seiner Sammlung auf zwei Seiten gibt, oder eine Auswahl dessen, was die Shakespeare Stücke in den Einführungen bringen), und daran gelegentlich bei einzelnen Fällen oder Feinheiten anzuknüpfen und dabei auf die betreffenden metrischen Einführungen zu verweisen. Die von allen Schülern präparierte Lektüre soll erst nach mehreren einleitenden Stunden beginnen: hiebei sei für unsere neusprachlichen Stunden die Regel, daß der Lehrer zuerst immer den Text vorliest, nachdem er vorher auf einzelne schwierige Wörter in bezug auf die Aussprache aufmerksam gemacht hat. Die Rekapitulation des in der vorhergehenden Stunde Gelesenen geschieht entweder kurz vom Lehrer selbst oder von einem Schüler in kurzen Sätzen oder in einer längeren Wiedergabe: es kommt hier wieder auf den Stoff an, z. B. bei längeren historischen oder philosophischen Abschnitten (Carlyle, Essays etc.) in einem einfachen Satz den Grundgedanken jedes Abschnittes wiederzugeben, beim Drama den Inhalt der Szene, die Charaktere usw. usw.: den Text im Zusammenhang lese der Schüler entweder am Schluß der Stunde oder besser am Beginn der folgenden, um zu zeigen, was

er für Vortrag und Aussprache behalten hat. In der folgenden Stunde soll man nur wenige wichtige Details abfragen, die Kontrolle der Präparationshefte soll nur von Zeit zu Zeit geschehen! Man bestehe auf der Niederschrift wichtiger sprachlicher oder sachlicher Notizen, die vom Lehrer gegeben werden, besonders solcher, die an der Tafel vorgeschrieben werden, deren man sich viel bedienen soll! Man beachte: nicht immer die gleiche Reihenfolge der Vorgänge in der Lektürestunde einzuhalten, soweit es angängig, sondern im Betrieb möglichst zu wechseln, besonders am Beginn der Stunde, wo z. B. einmal die Anschauung im Bilde oder der Bericht des Lehrers über irgend etwas Sachliches an Stelle der üblichen Repetition tritt, oder eine kurze Rezitation usw. Zum besseren Eindringen in den Autor dient auch zeitweises kursorisches Lesen, besonders wenn die Klasse mit der Art des Autors ziemlich vertraut ist, dann einmal Lektüre ohne Präparation, dann wieder einmal Präparation nur von einzelnen Schülern als Referenten oder von Schülergruppen! Manchmal lasse man, besonders bei der Prosa, größere Abschnitte bloß lesen und über den Inhalt kurz referieren; man lasse kleinere Partien, auch in Prosa, auswendig lernen; es kommt hiebei natürlich immer wieder auf den Stoff, die Zeit und die Klasse an; jedenfalls lasse man nicht zu viel repetieren, weil das Gros der Schüler das Interesse am Ganzen dadurch verliert, auch bei literarischen Kunstwerken nur die wichtigsten und die schönsten Stellen! Kurz, die Kunst des Lehrers besteht darin, den Betrieb der Lektüre auf jede Weise mannigfaltig zu gestalten, um das Interesse der Klasse stets wach zu erhalten, ein Verfahren, das durchaus nicht gleichbedeutend ist mit Oberflächlichkeit, welch letztere aber bei einem zu „modernen" und reformmäßigen Betriebe der Lektüre leicht anerzogen werden kann: also auch hier die goldene Mittelstraße, durch die der Schüler seinen Autor kennen und ihn lieben lernen wird, zum Nutzen seiner Verstandes- und Gemütsbildung, und dadurch in reichem Maße auch zum Nutzen seiner fremdsprachlichen Ausbildung!

7. Kleinkram und Handwerksmäßiges in der Praxis.

Neben der methodischen Einführung in den Unterricht und der Behandlung der sprachlichen Stoffe gibt es eine Menge von Einzelheiten, sowohl in der pädagogisch methodischen Praxis wie auf der sprachlichen Seite, die dem jungen Lehrer besonders am Anfang seiner Laufbahn begegnen, seine Aufmerksamkeit oder seine Vorbereitung erfordern und Gegenstände des Nachdenkens oder der Erörterung werden. So habe ich aus meinen Notizen und den Besprechungen über die Probestunden der Kandidaten aus mehreren Jahren eine Reihe von Dingen gesammelt, Sprachliches und Methodisches, bei denen sich Beanstandungen ergaben, oder über die die Praktikanten sich Auskunft erbaten, speziell in bezug auf Formelles und äußerliches Vorgehen des Lehrers. Ich versuche diese Dinge, die ich gesammelt habe, in einer kurzen Übersicht nochmals Revue passieren zu lassen: bei denen, die zur Methodik gehören, haben sich zum Teil bei uns feste Normen herausgebildet, teilweise aber blieben sie offene oder individuelle Fragen.

Da ist zunächst das so wichtige Gebiet der Aussprache: erst beim Lehren lernt man mehr auf einzelnes, auf manche Einzellaute im Worte achten, über die man erst nachdenkt, wenn sie verfehlt werden, die aber nicht verfehlt werden dürfen, wenigstens nicht bei einem gewissenhaften Lehrer. Bieten wir als Beispiele dazu hier aus unserem Sammelsurium eine kleine Blütenlese! Eigennamen, die fast immer einer Korrektur bedürfen: Guillaume (o:me, nicht ɔ:me), Niel (niɛl, den selbst Neuphilologen verfehlen): Sedan (sədã), wo der abusus, wie bei Domremy (dɔrəmi), eine zweite Aussprache nach der Orthographie kennt: Lucas (lyka) wie Thomas und Nicolas, aber Judas (žydas) und le judas (des Guckloch) und ebenso die griechischen Eigennamen auf as: Pélopidas! Ferner beachte man sorgfältig die verschiedenen Nuancen des e Lautes bei même, est-ce?, le faîte, le fait, gai, gaîté usw., die Aussprache des e Lautes in der Silbe re vor Doppel s oder vor s + Konsonant: ressource, ressentir gegenüber respect, restaurant, restituer!

Madame in seinen verschiedenen Betonungen! Die offenen o Laute (ɔ) in Wörtern wie monotone und redingote! tandisque mit zweierlei Aussprache! Lauter Dinge, die einem wissenschaftlichen Lehrer nicht gleichgültig sein dürfen![1])

Noch schwieriger ist bekanntlich die Aussprache im Englischen. Besonders müssen wir auf bekannte Schülerschnitzer (blunders) achten, die immer wieder korrigiert werden müssen: only (ō"!), bow in seinen verschiedenen Bedeutungen: bow (ō") Bogen, bow (au) sich verbeugen, Verbeugung; Bug; die verschiedenen desert (dessert). Es gibt aber auch Dinge, die der angehende Lehrer übersehen oder bei denen er stutzen kann: patriotism (æ), aber natal (ēi), der Vokal bei stir, stirrup, squirrel: stəɹə), sti'rəp), skwi'rl; lieutenant (lefte'nənt neben dem die Engländer ironisch, die Amerikaner meist ljūte'nənt sprechen), colonel (kə'ɹnəl, nach der Etymologie!), possess (poze's)! Zur Orientierung über solche Fälle ist das treffliche Büchlein von W. Rippmann, The Sounds of Spoken English, zu empfehlen, das "for the use of English Students" p. 97—119 eine "List of Words with Phonetical Transcription" gibt, in der man sich in schwierigen Fällen Rats erholen kann. Man sieht, auch für English Students bedürfen besonderer Beachtung Wörter wie awry (ɔrai'), schief, krumm, condolence (kondō"ləns), disputant (di'spjutənt) Gegner, Debattierer, falchion (fō'ltšən) Pallasch, krummer Säbel, hygiene (hai'džiīn), pious (pai'əs), aber impious (i'mpiəs), margarine, das ma'ɹgarin, aber vielfach auch ma'ɹdžərin gesprochen wird; precedent (président) Präzedenzfall, aber precedence (prisī'dəns) Vorrang, Vorzug; saline (Subst.) = səlain, (Adj.) = sēi'lain usw. usw. Für contents (Inhalt) scheint die Betonung ko'ntents jetzt die üblichere zu werden.

Viel schlimmer steht es mit den englischen Eigennamen, bei denen man noch weniger eine feste Norm aufstellen kann. Der Engländer selbst ist gezwungen, bei ihm neuen und in der Aussprache

[1]) Maßgebend für die Aussprache sind neben Bever, Passy, Victor u. a. besonders Sachs-Villatte und Nyrop.

unsicheren Wörtern seinen Dictionary zu Rate zu ziehen, wenn er das Wort nicht im mündlichen Verkehr genügend kennen gelernt hat. So sollte auch der deutsche Lehrer des Englischen verfahren bei jedem Worte, dessen Aussprache er nicht sicher kennt. Man vergleiche z. B. folgende Wörter, bei denen der Neuling keine Schwierigkeiten vermuten wird: Kingsley's Hereford (he'rifəd) the Wake, oder die bekannte Kreuzungsstation auf der Linie London Oxford Reading (réding), auch bekannt durch ihr Zuchthaus, in dem Oscar Wilde interniert war, endlich das bei Tennyson und Kingsley vorkommende Städtchen Bideford (bidifəd) in Devonshire. Man vergleiche ferner auch Orte mit gleichen Endungen wie Harwich (hæ'ridž) und Greenwich (gri'nidž) gegenüber Ipswich (i'pswitš).

Andere schwierige Eigennamen, deren Orthographie nicht sicher auf eine richtige Aussprache schließen läßt, sind beispielsweise Albany (ō'lbeni), Belvoir Castle (bī'vəɹ), the Adventures of Nigel (nai'džəl) von Walter Scott, Trevelyan (trivi'ljən), der bekannte Schwager Macaulays. Bei manchen Namen trifft man allerdings unter den Autoritäten wieder individuelle Abweichungen oder verschiedene Aussprachen; es gilt dann die am meisten übliche Aussprache für unseren Gebrauch zu adoptieren. Als solche Autoritäten gelten für uns Grieb-Schröer und zwar, wenn zwei Transkriptionen vorliegen, die an erster Stelle angeführte; dann das vortreffliche Pronouncing Glossary of Proper Names bei Herrig-Förster, ferner der schon oben zitierte Rippmann. Auch die erste Auflage der sehr zu empfehlenden Englischen Lautlehre von August Western hatte eine Liste von Eigennamen, „deren Aussprache sich aus den gewöhnlichen Regeln nicht ergibt"; es ist zu bedauern, daß sie in der zweiten Auflage nicht ergänzt, sondern weggelassen wurde. Bei dem Namen Buchanan findet sich bjukæ'nən und bekæ'nən, von dem beliebten Autoren Walter Besant — (be'zənt und bizæ'nt): in solchen Fällen wäre es von Wichtigkeit festzustellen, wie der Betreffende selbst seinen Namen ausspricht. Ein verhältnismäßig kurzer Aufenthalt in England ist noch kein Kriterion für eine richtige Aussprache, da

das Vorkommen eines solchen Namens und das Hören einer richtigen Aussprache desselben während eines solchen Aufenthaltes zu vielen Zufälligkeiten anheimgegeben ist. Eine hübsche Zusammenstellung schwieriger Eigennamen oder solcher, deren wirkliche Aussprache kaum zu erraten ist, findet sich auch in M. Mason, English as Spoken & Written to-day. London, T. Nutt, (1910), von denen wir hier nur folgende anführen: Colquhoun (kəhūn) und Cholmondely (tša'mli), Marylebone (mae'rəlbən) und Beauclerk (bō^{u}klɑr), Gifford (gi'fərd) und Beaconsfield (be'knzfīld)).

Ein anderer Punkt, der die Aufmerksamkeit des Unterrichtenden für sich und für seine Schüler verdient, ist die Beachtung seltener Wörter oder solcher, bei deren Anwendung man gewisse Unterschiede in der Bedeutung kennen muß, welche die moderne Sprache herangebildet hat; z. B. la lorgnette, Opernglucker für ein Auge, jumelle(s) Fernglas für zwei Augen; le chiffonnier ist nicht nur Lumpensammler, sondern auch Schublade für weibliche Handarbeiten oder Nähtischchen; la capote der alte historische Uniforms-Rock-Mantel der französischen Fußtruppen für den Felddienst, außer bei den Zuaven und Turkos: la tunique dagegen entspricht unserem (kurzen) Waffenrock. Une feuille d'appel ein militärisches Tagebuch für den Kompagniechef; le saint-frusquin populärer Ausdruck für (bewegliches) Hab und Gut, Wäsche u. dgl.; le marron die eßbare Kastanie, marron d'Inde (chataigne de cheval) die Roßkastanie im Gegensatz zu la chataigne, dem allgemeinen Namen der Frucht; le coup de raccroç der Glückswurf, de raccroc unerwartet, nebenbei; und so noch manche andere von denen, die uns in der Praxis des Seminars aufgestoßen sind.

Schwierigkeiten begegnen auch in der Klasse beim Hinüberübersetzen: mit kaltem Blute de sang-froid neben avec sangfroid; betonen: mettre plus d'appui sur; der Eiffelturm: la Tour Eiffel. Bei der Herübersetzung aus der Fremdsprache: z. B. tirer à bout portant ganz in der Nähe, Brust an Brust, unmittelbar vor dem Feinde; das bekannte au jour le jour bedeutet:

1. von der Hand in den Mund, 2. in den Tag hinein, 3. unentschlossen.

Beständiger Erklärungen für den Schüler bedürfen immer wieder einzelne Wörter und Ausdrücke, wie z. B. die sogenannten Stümper-Synonyma souci und soin, bei denen immer darauf hinzuweisen ist, daß soin nicht „Sorge", sondern „Sorgfalt" bedeutet: oder das genus von rêne (fém.) Zügel, nicht zu verwechseln mit rein (masc.) Nieren, Lenden! Man versuche u. a. die Erklärung, wie une aubaine zur Bedeutung „guter, unverhoffter Fund" kommt, mit Hilfe von: le droit d'aubaine Heimfallsrecht, aubain Ausländer! Man unterscheide die Synonymen besogne (Arbeit, die zu tun ist, mit dem Nebenbegriffe des Vielen) le travail und le labeur!

Eine Unmasse ähnlicher Fälle ließen sich im Englischen aus der Seminarpraxis anführen: wir erwähnen nur einzelne Fälle: Wann ist a hundred, wann one hundred zu setzen? Die Nuancen von to call on, call at und call in, die sich häufig vermengen! Darf man foot als Plural gebrauchen? (Längenmaß!) Gibt es einen Plural von mercy? Redensart: he was left to the tender mercies of his enemies (auf Gnade und Ungnade); kommt auch im biblischen Gebrauch vor: tender mercies Barmherzigkeit. Heißt chair auch Katheder? Nur in der Bedeutung „Lehrstuhl, Professur"; sonst pulpit, desk! marmelade = Apfelsinenmus, während unser „Muß" = jam. Und so weiter ad infinitum! Wir haben nur einzelne Muster dieser Fälle herausgenommen, um dem jungen Lehrer zu zeigen, welch sorgfältige Präparation für die Lehrstunden unser Fach erfordert: und selbst dann wird auch der Tüchtigste manchmal einen solchen Fall treffen, wo ihn sein Wissen und seine Sprachkenntnis im Stich läßt: ultra posse nemo tenetur!

Kommen wir schließlich zu dem, was ich das Handwerksmäßige im Unterricht nennen möchte, allgemeine Normen über das Verhalten des Lehrers in der Klasse und über das Verfahren, sowie die Vorgänge im Unterricht! Der erfahrene Praktiker hat sich hierin seinen Usus festgelegt: die Novizen, i. e. die

Praktikanten, verlangen und erhalten hierüber vielfach Aufschlüsse, die in den Sitzungen ventiliert werden.

Haltung des Lehrers vor der Klasse. Daß der Lehrer im allgemeinen sich in der Weise vor den Sitzreihen aufhält, daß er alle Schüler übersehen und jedes Vorkommnis beachten kann, ist selbstverständlich. Es scheint uns hiefür gleichgültig, ob er steht oder sitzt, wenn er nur die Disziplin und Aufmerksamkeit aufrecht und seine Schüler auf dem au qui vive zu halten versteht. Eine moderne pedantische Anordnung bestimmt, daß der Lehrer vor der Klasse stehe, und zwar womöglich immer auf der gleichen Stelle: wie alles Schematische auf diesem Gebiete scheint uns dies einseitig; in der dritten oder gar vierten Stunde wird der Lehrer auch das Bedürfnis zum zeitweiligen Sitzen auf dem Katheder verspüren, ein anderer wird hie und da vor der Klasse auf und ab gehen; wir haben einen glänzenden Lehrer gekannt, der während des Unterrichtes die Sitzbänke im Gehen umkreiste, was allerdings im allgemeinen kaum zu empfehlen sein wird. Das Anschreiben an der Tafel oder die Einsicht einzelner Hefte wird den Lehrer ohnehin häufig veranlassen, seinen Standpunkt vor der Klasse aufzugeben.

Frage und Antwort. Im Prinzip hat man festgelegt, daß die Fragestellung des Lehrers erst an die ganze Klasse gerichtet sein muß, ehe ein einzelner zur Beantwortung aufgerufen wird. Dies mag wohl gelten bei einem Pensum, das die ganze Klasse innehaben muß oder bei der Kontrolle des Ergebnisses nach einem Vortrage des Lehrers. Über das, was man falsche oder schlechte Fragestellung usw. nennt, mögen die Meinungen geteilt sein; Hauptbedingung scheint uns, daß die Frage laut, klar und verständlich sei. Was speziell das Verhören und Abfragen des Pensums anbelangt, das im Sprachunterricht eine große Rolle spielt, so belieben manche den Schüler vortreten zu lassen, um jede Täuschung und jedes Einflüstern zu vermeiden. Bei dem Verhören der Vokabeln, das in den unteren und mittleren Klassen nicht zu vermeiden sein wird, ist man glücklicherweise von einem rein mechanischen Betrieb

abgekommen: wie die aufzugebenden Wörter von dem Lehrer vorher besprochen und womöglich vorher von Lehrer und Schüler gelesen sein müssen, ehe sie aufgegeben werden, so soll auch das Abfragen derselben in anregender Weise geschehen, indem man Wortgruppen zusammenstellen und abfragen läßt, den Numerus usw. der Vokabeln ändert oder aus ihnen kleine, leicht zu übertragende Sätze bildet oder bilden läßt und abfragt. Der Drill bei der Worterlernung muß bleiben, aber die Sprachgewandtheit kann dabei zugleich geübt werden.

Die vielfache Benützung der Wandtafel ist eine Forderung, deren Berechtigung wohl allgemein zugegeben wird, und zwar soll sie sowohl vom Lehrer wie vom Schüler reichlich benützt werden. Es sollte keine Stunde vergehen, auch bei den Lektürestunden der oberen Klassen, in der nicht einzelne Worte oder mehrere Ausdrücke an die Tafel geschrieben werden. In den oberen Klassen halten wir darauf, daß diese dem Schüler vor Augen stehenden Ausdrücke von ihm auch in ein Sammelbüchlein eingetragen werden. Das „was man schwarz auf weiß besitzt", hat hier unleugbar einen Wert.

Öfteren Anlaß zur Erörterung gibt auch das Diktat, über das, besonders als Zielleistung, wir oben[1]) gehandelt haben. Wie ist es zu geben? Kann man außer den dort angeführten Verfahren eine Norm aufstellen? Auf jeder Stufe wird der Lehrer gezwungen sein, beim Diktieren vereinzelt eine Vokabel, die Schwierigkeiten bereitet, anzugeben, je nach der Klasse durch Anschreiben auf die Tafel oder durch Buchstabieren![2]) Je nach der Stufe und dem Standpunkt der Klasse ist das Durchnehmen und die Kontrolle des gegebenen Diktates zu üben. Den ganzen Text nochmals von einem Schüler anschreiben zu lassen, wird sich nur bei Anfangern empfehlen, wegen des Zeitverlustes und um die Aufmerksamkeit der besseren Elemente nicht zu zerstreuen; später wird man je nach Bedarf

[1]) S. 54—56. — [2]) Man übe besonders das Buchstabieren nach dem englischen Alphabet, das, wenn es rasch geschieht, selbst dem Engländer Schwierigkeiten bereitet und dort als beliebtes Gesellschaftsspiel getrieben wird.

einzelne Wortgruppen, noch später nur einzelne Wörter anschreiben, auf der höchsten Stufe seltene Wörter nur buchstabieren lassen.

Beim mündlichen Hinüberübersetzen sind wir davon abgekommen, erst den deutschen Text laut lesen zu lassen, da der Einwand, das fortwährende Wechseln der beiden Sprachen erschwere die gute Aussprache des fremden Idioms, berechtigt ist. Die Durchnahme der zu Hause übersetzten Übungen in der Klasse geschieht wohl am häufigsten in der Weise, daß ein Schüler einen Satz vorliest und die anderen nachlesend korrigieren, während der Lehrer zugleich das Heft des aus dem deutschen Texte vor-übersetzenden Schülers in den Händen hat. Der Lehrer muß es dabei verstehen, zugleich den übersetzenden Schüler und den Text, den er selbst in den Händen hat, zu kontrollieren, dabei aber auch die eventuellen Fragen anderer Schüler über den Satz zu berücksichtigen. Ein nochmaliges Anschreiben dieser ganzen Übersetzung an der Wandtafel halten wir für zu zeitraubend und langweilig. Für Bayern besteht die Vorschrift, daß der Lehrer diese häuslichen Übungen in den Heften partienweise einsehen und korrigieren soll.

Eine heftige Kontroverse entsteht auch bei der Frage: Darf ein grober Verstoß gegen Orthographie oder Formenlehre vor der Klasse wiederholt, selbst an die Tafel geschrieben werden oder nicht? Die einen sind der Meinung, daß die falsche Form in einer nochmaligen Vorführung als drastisch-abschreckendes Beispiel mehr zur Vermeidung beitrage als alle Lehren, die anderen wenden ein, daß die Wiederholung der falschen Form sie im Gedächtnis des Lernenden befestige. Wenn wir auch der letzteren Anschauung mehr zuneigen, so mag wohl in seltenen Fällen das andere Verfahren am Platze sein: dagegen bei Verfehlungen wie: „je suis été" wird es kaum zu empfehlen sein.

Usus est multiplex desgleichen in einer anderen pädagogischen Frage: Soll die Klausurarbeit in der Klasse, in Bayern früher Probearbeit oder Skription (Spezimen), jetzt „Schulaufgabe" genannt, vorher angesagt werden oder nicht? Wie vielerlei ist hierüber schon gesagt worden, besonders in unserem Zeitalter

einer übertriebenen Humanitätsduselei, die dem deutschen Knaben und dessen Nerven jede Schwierigkeit aus dem Wege räumen möchte, ohne zu bedenken, daß das Leben später diese Rücksichten nicht kennt! Wir meinen, daß, wenn selbst der schwächere Knabe daran gewöhnt ist, eine solche Probe abzulegen ohne tagelange Vorbereitung ad hoc, dies seinen Nerven weniger schadet als der andere Fall, und außerdem macht es ihn zum "ready man" für die Proben des Lebens!

Was das neuerdings beliebte Lesen oder Sprechen im Chor anbetrifft, so mag für die Anfangsklassen ein gewisser Wert dieser Übung vorhanden sein, vorausgesetzt, daß der Lehrer Disziplin zu halten versteht und ein feines musikalisches Ohr besitzt. Zu diesem Zwecke halten wir für die Einübung der fremden Laute ein Chorsprechen in kleinen Gruppen, etwa zu sechs, für wertvoller als das ganzer Klassen. Was für das Chorsprechen gilt, mag auch so ziemlich für das Singen in der Fremdsprache gelten[1]).

Über die Lektüre haben wir uns an anderer Stelle eingehender verbreitet[2]). Hier nur einige sozusagen technische Fragen, die der Praktikant an seinen Seminarlehrer stellt. Wer liest den fremden Text zuerst? Wohl zumeist der Lehrer, in oberen Klassen auch einer der besseren Schüler, besonders die mit guter Aussprache. Beim sogenannten Muster-Vorlesen des Lehrers ist es angezeigt, gleich auf einzelne sprachliche Schwierigkeiten aufmerksam zu machen. Sollen bei diesem Vorlesen die Bücher der Schüler offen oder geschlossen sein? Im allgemeinen folge der Schüler bei dem erstmaligen Lesen mit offenem Buche, bei Wiederholung aber mit geschlossenem: das letztere ist für Oberklassen als Regel und notwendige Gehörübung zu empfehlen, nicht nur bei vorher von ihnen präparierten Texten. Der Lehrer darf aber eine gelegentliche Kontrolle darüber nicht ganz unterlassen!

Einzelnen Anfängern im Lehrfach pflegt auch die richtige Abwägung der vom Schüler mündlich zu übersetzenden Abschnitte

[1]) Vgl. S. 46 u. 47. — [2]) S. 111—113.

Schwierigkeiten zu verursachen. Nur Satz für Satz vorzugehen, mag für die untersten Stufen zweckmäßig sein; die Portion oder das Portiönchen, das dem einzelnen Schüler zugeteilt wird, richte sich nach der Stufe; auf der oberen Stufe wird man ihn einen größeren Abschnitt im Zusammenhang übersetzen oder interpretieren lassen.

Daß Dialoge am besten mit verteilten Rollen zu lesen sind, wird wohl die Mehrzahl der Methodiker zugeben; ebenso, daß auf eine richtige Behandlung der zu erklärenden Gedichte ein viel größeres Gewicht gelegt werden muß als früher, betreffs Einteilung und Gruppierung (Disposition), Stimmung, richtigen Vortrags und ähnlichem mehr. In diesem Punkte gilt das gleiche Verfahren wie bei der Behandlung solcher Stoffe in der Muttersprache.

So hätten wir im vorstehenden eine Reihe solcher Punkte des Schulbetriebes besprochen, über die der Praktikant sich nach seinen ersten Hospitier- oder Probestunden Klarheit verschaffen möchte. Bei ihnen allen aber, wieviel kommt es auf den Stoff, auf die Zeit, auf den Moment, auf die Stimmung des Lehrers und der Klasse, und auf manche andere Faktoren an! Drum in diesen methodischen Fragen nur niemals ein starres Schablonisieren: denn das wäre ein Fluch nicht nur für die pädagogischen Seminare, sondern für jeden Klassenunterricht!

8. Die Vorbildung der Neuphilologen; ihre Fortbildung in der Praxis.

Gerade in unseren Tagen, wo an eine intensive Lehrtätigkeit erhöhte Anforderungen gestellt werden, wird natürlich und auch infolgedessen der Ruf nach wissenschaftlicher Fortbildung des akademischen Lehrers immer lauter; in Deutschland hat der „Verein akademisch gebildeter Lehrer" der Frage seine besondere Aufmerksamkeit gewidmet, man strebt nach der Errichtung einer Zentrale, einer Anstalt ad hoc in Berlin für Vorträge, Bibliothek, Sammlungen usw. In Bayern wurde die Sache unter anderen in den „Blättern für das Gymnasialschulwesen" wiederholt erörtert in

Artikeln von Stemplinger, Stölzle, Raab: man denkt dabei neben anderen Vorschlägen an Konferenzen, Ferienkurse, Stipendien zu diesem Zwecke: ein sehr vernünftiger Gedanke wird hiebei mit Recht immer wieder betont: Freiheit dem einzelnen, kein Schematisieren!

Der Neuphilologe, der diesen Namen wirklich verdient, hat sich von jeher in besonders hohem Grade zur Weiterbildung in seinem Fache gezwungen gesehen, wenigstens in dem Gebrauche der *modernen* Sprache. Bevor wir uns jedoch mit diesem Punkte beschäftigen, wollen wir eine Streitfrage der *Vorbildung* desselben behandeln: Soll der Neuphilologe *vor* dem Examen ins Ausland oder nicht? Wie lange? Ist ein Auslandsaufenthalt nachteilig oder nicht?

Früher war es in Bayern wohl die Regel, erst *nach* bestandenem Examen ins Ausland zu gehen, jetzt ist im allgemeinen für den Studenten ein Auslandsaufenthalt erwünscht. Nach den bis jetzt geltenden Prüfungsbestimmungen in Bayern und auch nach der neuen Prüfungsordnung vom 4. September 1912 kann „ein beglaubigt nachgewiesener Studienaufenthalt im französischen oder englischen Sprachgebiete bis zu zwei Halbjahren auf das Hochschulstudium angerechnet werden".

Über die Frage selbst sind Universitätslehrer und Professoren im praktischen Schuldienste verschiedener Meinung. So verlangt Wendt mehrere Semester Ausland *vor* dem Examen: Karl Breul in Cambridge bringt beispielsweise den Vorschlag eines Reichsinstitutes in London, wie Österreich deren eines in Paris besitzt, an dem der Kandidat mindestens sechs Monate *nach* dem Examen zu verbringen hat. Ferner haben wir für diesen Zweck das Institut der assistants allemands in Frankreich, betreffs deren bis jetzt Preußen und Österreich einen Austauschvertrag mit Frankreich geschlossen hatten, während die Bayern nur in einzelnen Fällen als solche an den französischen lycées unterkamen: seit kurzem[1]) hat auch Bayern ein solches Übereinkommen mit Frankreich getroffen.

[1]) Im Herbst 1912.

Die Stellung des assistant allemand ist für die Ausbildung des betreffenden Kandidaten nur von Wert, wenn sie systematisch und sorgfältig zum Hospitieren in den Klassen und zu Konversationsübungen ausgenützt wird; wir haben unter den bayerischen Kandidaten Beispiele kennen gelernt, die für, aber fast noch mehr, die gegen diese Einrichtung im Interesse des Kandidaten und im Hinblick auf das Examen sprechen. Die allgemeinen Schäden, die sich aus einem längeren Auslandsaufenthalt vor dem Examen zu ergeben pflegen, sind z. B. die Lostrennung von dem wissenschaftlichen Studium an den deutschen Hochschulen, die Zersplitterung, die sich hieraus für den Studierenden ergibt, die gesellschaftlichen Verlockungen; ebenso versteht der Studierende vielfach noch nicht, den Aufenthalt sprachlich in der richtigen Weise auszubeuten, er ist meist noch nicht objektiv genug und nicht immer sprachlich reif genug hiezu.

Man hat deshalb einen Vermittlungsvorschlag gemacht, der uns das Richtige zu treffen scheint: Man wähle wiederholten Auslandsbesuch in den Ferienkursen, den man, wenn man Mitte Juli die deutsche Universität verläßt und Mitte Oktober zum Beginn der Vorlesungen dahin zurückkehrt, bis zu einem Vierteljahr ausdehnen kann. So tritt keine Störung und Unterbrechung des Studiums auf der Universität ein. Das moderne Idiom kann man übrigens auch im Inland bis zu einem ziemlich hohen Grade erlernen; dafür sorgen die Lektoren der Hochschulen, der Verkehr mit gebildeten Ausländern, Vorträge, vor allem aber Lektüre! Als Beweis für den Wert der letzteren gelte die Frage des Examinatoren, eines geborenen Engländers, die vor einer Reihe von Jahren an einen Neuphilologen in der Prüfung gestellt wurde, wie lange er in England gewesen sei, um einen so vortrefflichen Stil zu schreiben. „Niemals!" war die Antwort.

Erst nach dem Examen gewinnt unseres Erachtens die Auslandsreise höheren Wert: der Kandidat erfreut sich größerer Sprachsicherheit durch ein (relativ) abgeschlossenes Wissen; er reist nicht,

um die Sprache eigentlich zu erlernen, sondern die Probe auf die eigenen Kenntnisse zu machen, zu beobachten, zu hören, zu vergleichen, zu unterscheiden, kurz um sich zu üben und zu vervollkommnen: zugleich aber, um mitten in dem fremden Kulturleben zu sein, Institute, Denkmäler, Szenerien, Landschaften mit eigenen Augen zu schauen!

Geben wir zur Fortbildung des Lehrers in der Praxis über, bei der zwei Seiten auseinanderzuhalten sind: die praktische und die wissenschaftliche Fortbildung.

Betreffs der ersteren tritt die Frage an den Lehrer heran: Was soll er tun, um sich während des Schuljahres zu Hause im Gebrauch des lebenden Idioms fortzubilden und auszubilden? Er weiß wohl, daß nirgends in so hohem Grade wie hier Stillstand = Rückschritt bedeutet! Außer den oben angeführten Faktoren, die für den Lehrer wie für den Kandidaten ihre Geltung haben (Vorträge, Verkehr mit Ausländern usw.) müssen wir auch hier den Preis fortgesetzter Lektüre singen. Hiezu vergleiche man ferner auch, was Karl Schurz, ein doch anerkanntermaßen trefflicher Kenner des Englischen und Parlamentsdebatter, in seinen „Lebenserinnerungen“[1]) sagt: „Ich kann nicht zu viel Nachdruck auf den Punkt legen, daß der schriftliche Ausdruck eigener Gedanken die wirksamste und die wichtigste Übung zu der Aneignung der fremden Sprache ist. In der bloßen Konversation sind wir geneigt über Schwierigkeiten hinwegzueilen mit vagen und unpräzisen Redensarten, die im schriftlichen Ausdruck Korrektur verlangen, und zwar Korrektur, die sich im Gedächtnis festsetzt, wenn das geschriebene Wort uns ins Gesicht blickt“ (S. 360): und S. 361: „Man kann sich ohne Schwierigkeit, auch ohne beständige Gelegenheit zum Gespräch, in dem vollständigen Besitz einer einmal gewonnenen Sprache dadurch erhalten, daß man täglich sich selbst ein paar Seiten aus einem guten Schriftsteller laut vorliest.“

[1]) Berlin, G. Reimer 1906.

Ein zweiter wichtiger Faktor, auf den für die Fortbildung mit Recht immer mehr Gewicht gelegt wird, ist ein möglichst oft wiederholter Aufenthalt im Ausland. Vor einem Menschenalter war er ein desideratum, das nur von einer geringen Anzahl neuphilologischer Lehrer erreicht wurde; bei dem heutigen Unterrichtsbetrieb aber ist er für jeden zu einer Notwendigkeit geworden. Nun ist eine Auslandsreise vor allem eine Geldfrage, und der Neuphilologe kann nicht genug hervorheben, daß bei keiner anderen Berufsklasse, speziell im Lehrerberuf, eben dieser Beruf selbst solche Ansprüche an die pekuniäre Leistungsfähigkeit des einzelnen stellt. In richtiger Erkenntnis dieser Sachlage haben die Staaten schon frühzeitig mit Stipendien eingegriffen; was hierin auf deutschem Gebiete geschehen, ist noch lange nicht genügend, um recht wirksam zu sein, und das Ausland, namentlich Frankreich und Skandinavien, stellt uns hierin weit in den Schatten. In Bayern wurden früher zwei Stipendien à 900 ℳ verliehen, die nur die Bestbenoteten und am meisten Empfohlenen erlangen konnten. Seit einer Reihe von Jahren ist eine Besserung eingetreten, indem jährlich zirka 12—17 Stipendien à 900 und 500 ℳ verliehen werden; auch ist es nach Verlauf einer Reihe von Jahren gestattet, sich wiederholt zu bewerben, was besonders für die besser qualifizierten Professoren gilt. Immerhin sind auch in diesem Falle die Anforderungen an den eigenen Geldbeutel ziemlich große, ein Umstand, der für den Familienvater, der doch auch in seinem Fache nicht zurückbleiben will, nicht zu unterschätzen ist. Dazu ist ein Auslandsaufenthalt keine Erholung nach dem Schlusse eines anstrengenden Schuljahres, sondern dieser verlangt, wenn er gut ausgenützt werden soll, erneute scharfe Anstrengungen für Kopf und Nerven!

Jedenfalls ist es ein berechtigter Wunsch, daß die Zahl dieser Stipendien in Bayern, die in der Regel für die großen Herbstferien verliehen werden, noch vermehrt werde, ein Ziel, das die Fachvereine eifrig anstreben. Übrigens sollte zu einer intensiveren Förderung der Aufenthalt im Auslande für ein halbes Jahr ermöglicht

werden, wie es in Preußen und bei einzelnen städtischen Stipendien vielfach üblich ist: der längere Aufenthalt wäre eine Gewähr für die größere Sicherheit des Erfolges und böte fernerhin mehr Gelegenheit, die Kulturzentren, beispielsweise Paris, in ihrem verschiedenen Saisongewande zu studieren[1]).

Welche Mittel dem Lehrer im Auslande zur Pflege der Aussprache und Sprechfertigkeit, welche Gelegenheiten zum Hören und zur Konversation zu Gebote stehen, darüber können sich heutzutage die Fachgenossen in einer Reihe von besseren und schlechteren Monographien informieren; die letzte, recht gut kritisierte, ist die von Prosiegl über einen Auslandsaufenthalt im Jahre 1910[2]). Die ersten trefflichen Berichte, die auch jetzt noch gültig sind und Neuauflagen erlebt haben, waren die von Hartmann, von Reusch und von Roßmann. In Bayern wird jedem Stipendiaten vom Ministerium ein Verzeichnis solcher Schriften in die Hand gegeben. Zur besseren kritischen Orientierung über dieselben vergleiche Brenmann-Steinmüller, Neusprachl. Reform-Literatur, Heft III und IV.

Der junge Lehrer, der begierig im Ausland zu lernen bestrebt ist, kann, besonders für England, nicht genug vor falschen Wegen gewarnt werden, was die Schulung in der Aussprache betrifft. Nicht alles, was man hört, ist anzunehmen, nicht mustergültig ist natürlich das Englisch des cabman, des policeman, des Mannes aus dem Volke, auch nicht immer das des Hausherrn in den billigen boarding houses! Man hüte sich hier sehr vor Kritiklosigkeit! Wir denken dabei lebhaft an die Klage eines unserer bedeutendsten Hochschul-Anglisten, der sich über die englische Aussprache unserer jungen in England gewesenen Philologen nicht gerade rühmend äußerte, weil sie im Durchschnitt zu wenig Gelegenheit hätten in bessere Kreise zu kommen.

---

[1]) Der Bayerische Neuphilologenverband hat seinerzeit eine neuphilologische Stipendienstatistik angeregt, deren Listen seit 1901 im „Neuphilol. Zentralblatt" abgedruckt sind. F. Brenmann-Steinmüller, Reformliteratur, Heft III 142. — [2]) Programm, München 1911.

Was bleibt nun zur Sicherung übrig? Immerhin noch eine gute Reihe von Mitteln. Etwa ein längeres boarding auf dem Lande, besonders bei irgend einem gut empfohlenen Reverend, ferner die Vorträge, endlich, par excellence, die Ferienkurse!

Da sind vor allen die Ferienvorträge in Oxford und in Cambridge zu rühmen, die aus der University Extension hervorgegangen sind, ferner die an der London University, an der die beiden vorzüglichen Phonetiker Rippmann und Jones, die Verfasser der bekannten Bücher mit transkribierten Texten, wirken; endlich die Ferienkurse in Edinburgh (auch für Französisch), wo an der Spitze des Unternehmens der Jurist und Historiker Dr. John Kirkpatrick steht. Überall ist dort auch prächtige Gelegenheit geboten, Umgang und Verkehr mit Ausländern anzuknüpfen. Die Vor- und Nachteile dieser verschiedenen Unternehmungen werden jetzt ebenfalls durch eine alle Jahre sich mehrende Reihe von Berichten früherer Teilnehmer klargelegt: man orientiert auch hierüber sich wiederum am besten in Breymann-Steinmüller IV, 183—185; die Berichte finden sich alljährlich in den „Neueren Sprachen" und in der (Königsberger) Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht; in diesen beiden, sowie in Anglia-Beibl. und in den Engl. Studien, werden auch meist die Programme dieser englischen Ferienkurse sowie sonstige Anweisungen über lodgings usw. bekanntgegeben.

In Frankreich bieten sich in bezug auf die Sprache nicht dieselben Schwierigkeiten wie in England, da im allgemeinen das große Publikum ein gutes Französisch spricht, ob nun der Fremde in Paris oder in Nancy und Orléans weilt. Aber in Paris ist der Zutritt in bessere Familien noch aussichtsloser als in England, weniger in den Provinzstädten, wo doch viel mehr professeurs, employés usw. als Vermieter in Frage kommen. Die Reihe der Ferienkurse, die bei den findigen Franzosen fast ein neuer Industriezweig der Städte geworden sind, von Lille bis Montpellier und Marseille, von Nancy bis Saint-Malo und St. Valéry-sur-mer und anderen kleinen Küsten-

städtchen, ist in Frankreich sehr groß. Demnach ist auch die Kritik der Besucher sehr verschieden, von denen die einen das kleine Besançon, die anderen Dijon rühmen, wieder andere Nancy als sehr instruktiv preisen. Von der französischen Schweiz kommen hier in Betracht Genf, Lausanne und Neuchâtel. Mit Recht ist gegen das törichte Vorurteil, das an mancher Stelle gegen die Aussprache und das in der französischen Schweiz gesprochene Französisch besteht, auf dem Neuphilologentag in Zürich (1910) von Autoritäten wie Hauschecht und Münch ein scharfer Protest eingelegt worden: auch wir können aus eigener Erfahrung bei wiederholtem Aufenthalt in Neuchâtel das dortige Französisch der gebildeten Kreise als vortrefflich konstatieren, was auch nicht zu verwundern, da die Beziehungen zu und der Aufenthalt in Paris bei einem großen Teil der dortigen Gebildeten usuell geworden sind. Gegenüber so internationalen Verkehrszentren wie Genf und Lausanne kann auch sonst die liebliche Musenstadt Neuchâtel dem Deutschen zum Sprachstudium angelegentlich empfohlen werden.

Gleich nach Paris zu gehen, ist dem Neuling im allgemeinen nicht zu empfehlen: aber als Schluß und Krone seines Aufenthaltes auf französischem Sprachgebiet es aufzusuchen, darf kein Neuphilologe versäumen, nicht nur wegen des Pariser Französisch, das ja immer noch als das beste anerkannt ist, sondern auch wegen seiner historischen Stätten, seiner Baudenkmäler, seiner Kunstschätze, seiner Umgegend. Die dortigen Ausländerkurse von M. Delbost, der in Deutschland als Rezitator wohlbekannt ist, werden von Herberich, Steinmüller und anderen aus persönlicher Kenntnis sehr gerühmt: außer dem „Deutschen Konversationsklub" muß aber für den jungen Lehrer besonders hervorgehoben werden das auf die Initiative des Allgemeinen deutschen Neuphilologen-Verbandes von Charles Schweitzer gegründete Institut Français pour Etrangers à Paris (Ecole des Hautes Etudes sociales) 16, rue de la Sorbonne, das man frequentieren und neben dem man zugleich Vorlesungen an der Universität hören kann. M. Schweitzer versendet alljährlich ein

bulletin mit den Programmen. Es ist bekannt, daß auch in Deutschland seit einer Reihe von Jahren französische Ferienkurse existieren, so in Marburg, Frankfurt a. M., Greifswald und Kaiserslautern. Zur Orientierung siehe Breymann-Steinmüller IV, 181 f. Desgleichen kann sich der Interessent jedes Jahr über die französischen Ferienkurse und ihre Programme in Vietor-Dörr, „Die Neueren Sprachen" und in Körting-Koschwitz, „Zeitschrift für französische Sprache und Unterricht" Auskunft erholen.

Wenn nun für den modernen Lehrer die Auslandsreise und die eigene Anschauung des milieu im fremden Lande zu einer Notwendigkeit geworden sind, so ist doch vor einer *übertriebenen Wertschätzung* derselben zu warnen: unsere Zeit, bei der alles dem Extrem zuneigt, möchte die persönliche Kenntnis des Auslandes als alleinseligmachend betrachten und sieht den Neuphilologen scheel an, der nicht im Auslande gewesen. Dazu kommt noch die übertriebene Wertschätzung, die sich bei dem einzelnen — menschlich zu begreifen! — über seinen Aufenthalt herausbildet, bei dem doch immer die relative Länge der Zeit und die richtige Art der Ausnützung der Reise für die Resultate maßgebend sind. In dieser Hinsicht ist das Selbstbewußtsein junger Lehrer über ihre Kenntnisse nach einem kurzen Auslandsaufenthalt direkt als ein Schaden für sie zu betrachten. Es ist ja wohl begreiflich, daß sie im Bewußtsein ihres Strebens und ihrer fortgesetzten Bemühungen drüben nun auch alles zu wissen glauben, und häufig hört man als Kriterion: „Ich habe es so drüben gehört!" Demgegenüber kann man nur immer wieder darauf hinweisen, daß ein kurzer Aufenthalt von mehreren Wochen, selbst Monaten, nur von dem ganz sicheren und in seinen Studien abgeklärten Lehrer *mit Erfolg* absolviert werden kann. Denn bei diesem Aufenthalt ist doch das Hören des Phrasen- und Wortschatzes nur ein zufälliges und relatives, ohne daß eine *allgemeine* Sicherheit dadurch erreicht wird. Beispiele hiefür aus unserer Praxis ließen sich gar viele anführen, so von dem Gymnasiallehrer, der seinerzeit zwei Jahre in England, auch an boarding schools, war und die richtige

Aussprache des Namens John Gilpin (Cowper) nicht kannte, bis zu dem äußerst tüchtigen Neuphilologen, der nach einjährigem Aufenthalt in England mit sehr guten Kenntnissen heimkommt, aber in der Aussprache einzelner Wörter, über die sich zufällig eine Diskussion erhebt, weniger beschlagen ist als der daheim gebliebene Freund. Ihnen sollte man das Vorbild jenes oben erwähnten Universitätslehrers entgegenhalten, den wir als einen der besten Kenner auch des modernen Englisch in Deutschland schätzen, und der auch jedes Jahr Wochen und Monate jenseits des Kanals in den besten Kreisen verweilt. „Das erste Jahr, als ich in England war," meinte er, „schien mir die Erlernung der Sprache sehr schwierig; im zweiten Jahr glaubte ich der Sprache ziemlich sicher zu sein; im dritten und in den folgenden Jahren habe ich gesehen, wieviel es noch zu lernen gibt." Also eine möglichst vollständige und auch dann nur relative Sicherheit ist bloß durch einen mehrjährigen Aufenthalt zu erwerben. Für Bayern ist desto mehr anzustreben, daß die Staatsstipendien wenigstens auf ein Semester verliehen werden. Die andere aus obigem sich ergebende Folgerung ist die, daß die besten Mittel zu einer guten Kenntnis der modernen Sprache immer noch das Studium und die Lektüre bleiben, dazu aber vor allem die Praxis und Erfahrung als Lehrer im Laufe der Zeit!

Nun gibt es seit einer Reihe von Jahren zur praktischen Weiterbildung in der gesprochenen Sprache einen vorzüglichen Ersatz für den, der nicht jedes Jahr ins Ausland kann, einen Ersatz, der für das Studium des gesprochenen Satzes und des idiomatischen Ausdruckes viel systematischer ist als eine kurze Auslandsreise, und den wir aus eigener Benützung seit Jahren dringend empfehlen können: Der Gebrauch transkribierter Texte und die tägliche laute Übung in denselben! Systematischer und belehrender deshalb, da im Ausland der Gesprächsstoff häufig dem Zufall überlassen und es auch nicht immer möglich ist, den einzelnen Laut im Wort, den Wortton, Satzton, sowie die Intonation genügend zu beachten. Hier aber ist man durch die Benützung der Lautschrift gezwungen, jeden Laut

zu beachten, und lernt deshalb die einzelnen Worte und ihre Aussprache, ihre Aussprache und Geltung innerhalb des Satzgefüges viel besser kennen als bei einer Unterhaltung oder bei dem Vorlesen des Ausländers.

Es ist selbstverständlich, daß der Lehrer von Zeit zu Zeit auch solche Leitfäden wieder durchgeht wie Western, Englische Lautlehre (2. Aufl., Leipzig, Reisland, 1902), oder neben Vietors bekanntem Buche Rippmanns "The Sounds of Spoken English" (London 1907), oder für das Französische Nyrops "Manuel phonétique", Bücher, in denen die einzelnen Wörter gut transkribiert sind. Für vollständige Texte mit Transkription aber eröffnete den Reigen Henry Sweets berühmter "Primer of Spoken English" (3. Aufl., Oxford 1900), der neben Paul Passys transkribierten französischen Texten Gegenstand bekannter Fehden war, weil er in ihm zum erstenmale versuchte, seine eigene Aussprache, also die Umgangssprache der gebildeten Klassen in Südengland, zu fixieren, und diese nicht glauben wollten, daß dies ihr Englisch sei.

Für die tägliche Umgangssprache dienen zur Einführung die wenn auch kleinen, aber guten Büchlein: Franke, Phrases de tous les jours und True-Jespersen, Spoken English—Every day Talk (Leipzig, Reisland, 6. Aufl., 1904). Für das Französische fügen wir an Passy, Le français parlé (4. Aufl., Leipzig, Reisland, 1897) und Koschwitz, Les Parlers parisiens (Anthologie phonétique), zuerst 1893 erschienen, seitdem zum drittenmale neu aufgelegt, welch letzteres Werk zuerst eine kritische Sichtung der individuellen und lokalen Unterschiede der Pariser Aussprache zu bestimmen suchte, indem es die Sprechweise literarischer und künstlerischer Größen, wie Daudet, Zola, Gaston Paris, Renan, Got, Coppée usw. fixierte.

Im Englischen ging darin Walter Rippmann voran, indem er bei seinen "Specimens of English, Spoken, Read, and Recited" (Lond. 1908) die Unterschiede in der Aussprache feststellte bei langsamem und schnellem Lesen, bei der Rede, bei dem Deklamieren. Diese wichtigen Unterscheidungen, die am Wortbild so große

Veränderungen bewirken, setzte sein Mitarbeiter, der Phonetiker Daniel Jones, fort in "Phonetic Transcriptions of English Prose" (Oxford 1907), bei dessen Texten er drei "styles" unterscheidet: A) Pronunciation suitable for reciting or reading in public, also sehr langsam und getragen; B) Pronunciation used in careful conversation or reading aloud in private; C) Pronunciation used in rapid conversation.

In seinem Buche: "The Pronunciation of English: I. Phonetics. II. Phonetic Transcriptions" (Cambridge 1909) geht Jones noch einen Schritt weiter. Indem er wieder die genannten drei styles bringt, benützt er wie die anderen Phonetiker seine eigene individuelle Aussprache mit kleinen notwendigen Abänderungen. Jetzt zeigt er uns aber auch eine kritische Darstellung anderer "Particular Speakers" aus London, Yorkshire, Devonshire, Liverpool, Scotland usw., so daß wir die lokalen Variationen und ihre Unterschiede von dem Londoner Typus kennen lernen. Einen etwas weitgehenden Versuch macht Jones in seinen "Intonation Curves: Collection of Phonetic Texts, in which Intonation is marked throughout by means of Curved Lines on a Musical Stave" (Leipzig und Berlin, Teubner 1909), ein Versuch, bei dem ihm nur sehr musikalische Kollegen werden mit Nutzen folgen können. Dagegen hat Jones' System, lokale und individuelle Ausspracheunterschiede festzulegen, der Gießener Lektor Marshall Montgomery fortgesetzt in dem Werkchen: "Types of Standard Spoken English, and its Chief Local Variants" (Straßburg, Trübner, 1910). Er bringt außer den drei Types: Elaborate, Normal, Rapid Pronunciation in Standard English, in der letzten Gruppe Rapid Pronunciation, auch "Pronunciation of Individuals from Various Localities", darunter auch aus Irland und Amerika. Das Instruktive dabei ist, daß alle diese Individuen den gleichen Text sprechen und so die charakteristischen Verschiedenheiten leichter festzustellen sind. Wie belehrend und befestigend derartige Übungen, alle Tage fortgesetzt, für den Lehrer sind, liegt auf der Hand und braucht in seinen einzelnen Faktoren nicht

weiter ausgeführt zu werden; die Klimax des Wertes dieser Übungen wäre allerdings, wenn sie im Auslande vorgenommen werden könnten! So z. B. den Unterschied der Aussprache des Nordens von der Londoner festzustellen, welch erstere ja ursprünglich die gleiche war, oder die Eigenheiten der irischen Sprechweise oder die der Amerikaner! Diese für den neuphilologischen Lehrer so wichtigen Fragen bespricht auf Grund jener transkribierten Texte A. Schröer in Köln in dem sehr lesenswerten Aufsatze (G.-R.-Monatshefte, April- und Maiheft 1912): „Das Problem und die Darstellung des "Standard of Spoken English" vom Standpunkt der Sprachgeschichte und der Praxis", wobei er diesen Standard, oder "how one does speak" einmal endgültig festlegt, und zwar als die Sprache der Londoner gebildeten Welt, und diese auch als den sichersten Führer aufstellt (für uns im Unterricht besonders maßgebend) "how one ought to speak".

Neben dieser praktischen Ausbildung soll kein im Lehrfach wirkender Neuphilologe versäumen, seine wissenschaftliche Fortbildung aus den Augen zu verlieren, die er sich selbst, seinem Stande und seiner Schule schuldig ist, und die ihn von dem ci-devant englischen und französischen Sprachlehrer unterscheidet. Die Behauptung, die leider auch in Bayern einmal selbst bei den leitenden Stellen Geltung hatte, daß der Wissenschaft treibende Lehrer kein praktischer Pädagoge sei, wird jetzt niemand mehr im Ernst aufrecht erhalten wollen, und vereinzelte Ausnahmen bestärken nur die Regel: im Gegensatz dazu behaupten wir, es ließe sich ein starker Prozentsatz derer finden, die erfolglose Lehrer und unpraktische Pädagogen sind, weil sie der Wissenschaft Valet gesagt haben. Man kann es stets nachweisen, und ich habe es in einer dreißigjährigen Lehrtätigkeit und bei einer mehr als fünfundzwanzigjährigen, ziemlich intensiven literarischen Tätigkeit bewährt gefunden, daß bei diesen Studien, auch wenn sie anscheinend ferne liegen, immer etwas, mehr oder weniger, für den Unterricht abfällt. Aber auch um seiner selbst willen soll der Lehrer den Zusammenhang mit der Wissen-

schaft nicht verlieren: denn diese Studien bieten zugleich das Gegengift gegen seinen aufreibenden Beruf, so daß sie — natürlich mit Maß betrieben — geradezu eine Erholung für den richtigen Neuphilologen ausmachen. Statt eigener Ausführungen verweise ich auf die Worte Max Försters in seinem Aufsatze „Universität und Schule" (im ersten Bande der G. R.-Monatsschrift[1]), einer Zeitschrift, die eigens zu dem Zwecke gegründet wurde, diese Fortbildung des im Berufe stehenden Lehrers zu fördern und seinen Zusammenhang mit der Hochschule aufrecht zu erhalten: „Er braucht sie, um gegenüber der ermüdenden und abflachenden Routine der Alltagsarbeit immer wieder ideale Begeisterung aus diesem nie versiegenden Borne zu schöpfen, ohne welche ein wirklich Kopf und Herz bildender Unterricht nun einmal unmöglich ist. Er braucht sie, um mit jener Freiheit und Feinheit des Urteils, mit jener Wärme des Empfindens seinem Gegenstande nahe zu treten, wie sie allein ein wissenschaftliches Durchdringen des Stoffes zu verleihen vermag. Er braucht sie auch, um sich und seine Schüler in Kontakt zu erhalten mit den Fragen, die das geistige Leben der Gegenwart am meisten bewegen. Er braucht sie endlich aber auch, um die mannigfachen Lücken auszufüllen, die der Universitätsunterricht selbst bei den strebsamsten Studenten gelassen hat."

Drum möge ein jeder ein Spezialstudium treiben, um sich geistig auf geziemender Höhe zu halten und nicht zum routinier herabzusinken, ein Spezialstudium oder eine Spezialität, die ihn besonders fesselt: der eine betreibt intensiv das Studium eines Lieblingsautors, der wiederum treibt stilistische, ein anderer lexikographische oder phonetische Studien, der wieder widmet sich dem Zeitungswesen oder der Etymologie! Das ist ja das Herrliche bei unserer Wissenschaft, daß sie so vielerlei anziehende und lockende Quellen bietet. Wenn einer wissenschaftlich arbeitet, so ist noch lange nicht damit gesagt, daß er literarisch produktiv sein und drucken

[1] Heidelberg, Winter, herausgegeben von H. Schroeder, Kiel.

lassen muß; aber die Neigung, von seinen Studien Rechenschaft abzulegen, wird sich bei manchem von selbst einstellen, und wahrlich nicht zum Schaden seines geistigen Niveaus und seiner Lust und Liebe zum Lehrerberuf. Damit ist gleichzeitig, soweit Zeit und Gelegenheit vorhanden, die mehr oder weniger intensive Durchsicht der Fachzeitschriften verbunden, die ja jedes Lehrer-Lese- oder Konferenzzimmer wenigstens in guter Auswahl besitzen muß; einige weniger kostspielige, G.-R.-M. (Preis 6 ℳ) oder Behagel-Neumanns Literaturblatt (Preis 10 ℳ das Jahr), letzteres besonders wegen der Bibliographie der Neuerscheinungen, sollte sich der Lehrer selbst oder in Verbindung mit einzelnen Kollegen halten; von englischen sollte man an der Schule nicht versäumen, The Academy und The Athenaeum oder wenigstens die erstere anschaffen zu lassen, von französischen eine der großen Revues oder doch Les Annales politiques et littéraires, um das gesamte geistige Leben des Auslandes verfolgen zu können.

Nur wenn der Neuphilologe sein Berufsleben in dieser Weise einrichtet, ohne sich dabei allzusehr zu zersplittern, wird er die schöne Aufgabe richtig erfüllen, die ihm vorbehalten ist, und die ihn, wenn er sein Fach wirklich liebt, trotz der vielen Schwierigkeiten und Anforderungen frisch und munter erhält: nämlich die Jugend einzuführen in die Gedankenwelt und in die Kultur eines großen fremden Volkes, ihr die für Gemüt und Verstand immer neue Schätze bietenden Literaturwerke dieses Volkes zugänglich zu machen, welche von einem Reichtum und einer Mannigfaltigkeit sind, die sie denen des klassischen Altertums mindestens ebenbürtig machen, ihr Gewandtheit und feine Lebensart beizubringen im Umgang mit hoch und niedrig, und so seinerseits beizutragen, daß der Schüler ein tüchtiger Mann wird, der seinen Lebenszweck für sich und für die Gesellschaft richtig erfüllt und so auch sein Pflichtteil beiträgt zum Nutzen des großen Ganzen und des Vaterlandes.

Vorträge und Übungen der Lektoren.

1. Der französische Lektor.

Wie schon oben erwähnt, wurde von der Schulleitung das Bedürfnis richtig erkannt, für die neusprachlichen Praktikanten während des Seminarjahres von den betreffenden Lektoren der Universitäten Übungen und Vorträge „zur Übung der Konversation und zur fremdsprachlichen Lektüre" abhalten zu lassen. Diese Übungen, die die Handhabung der modernen Sprache in Wort und Schrift bei den Kandidaten lebendig erhalten sollen, waren für diese sehr anregend und je nach der Individualität der betreffenden Lektoren auch sehr vielgestaltig. Die Lektüre moderner Autoren mit abwechselnder Interpretation der Praktikanten entsprach wohl im allgemeinen der Gepflogenheit, wie sie an den Seminarien der Hochschulen üblich ist. So wurden unter einem der Lektoren nach der für diese Zwecke vortrefflichen Anthologie: Bornecque-Röttgers, Recueil de Morceaux choisis d'Auteurs français, Berlin, Weidmann — Stücke aus der modernen und klassischen Zeit durchgenommen, Boileau und Rousseau wie Verlaine und Rostand, wobei literarhistorisch-kritische Einleitungen dem Lesen vorhergingen. Oder es wurde unter Leitung desselben Lektors das anregende Buch des Gymnasialprofessors in Amiens, Gaspard: Fêtes de famille en France (Leipzig, Velhagen) behandelt; die Kandidaten stellten sich gegenseitig Fragen, als wenn sie Schüler vor sich hätten. So wird das Ganze nach den Grundsätzen der „analytischen Lektüre" gelesen, erst der Inhalt besprochen, damit der Gegenstand ganz klar wird: dem wird eine Erklärung von Einzelheiten sowie der schwierigen Ausdrücke (in Hinsicht auf den Schüler) angefügt. Ein anderer läßt die Lektüre von Daudet, „Lettres de mon moulin" und Pailleron „Le monde où l'on s'ennuie" vornehmen und in ähnlicher Weise von den Kandidaten résumés über die einzelnen Partien geben. Dabei werden verschiedene dem deutschen Übersetzer selten vorkommende

Wörter und Redensarten besprochen, oder solche, die einzelnen der Hörer bei ihrer Lektüre oder beim Übersetzen aufstießen; p. ex.: se mettre; dans la peau du personnage, coller = échouer à l'examen, affecter = feindre ou simuler; le cultiste et le cultisme (dans le style), le point de mire; motus! (langage familier) oder die Übertragung des deutschen Wortes „Leithammel" in seinen verschiedenen Nuancen: le boute-en-train, le porte-parole, le meneur! Ein dritter las mit den Praktikanten die nicht leichte Charakteristik Napoleons von Taine in seinen „Origines de la France contemporaine", mit sprachlichen und sachlichen Interpretationen, ferner aus der klassischen Zeit Molière, Les Femmes savantes, um den Kandidaten zu zeigen, in welcher Weise in den oberen Klassen der französischen Gymnasien die Klassiker behandelt wurden (Introduction théorique etc.); vor allem aber trug er, in geradezu mustergültiger Weise, eine Reihe der wichtigsten Fabeln Lafontaines den Hörern vor, um sie mit ihnen zu erläutern (de quelle manière faut-il expliquer?), diese auf die wichtigsten Punkte des mündlichen Vortrages, auf die feinsten Nuancen des Stiles und auf die besonderen Schönheiten der Sprache des Fabulisten, eines Stilkünstlers ersten Ranges, aufmerksam zu machen, die nur der geborene Franzose richtig fühlt und von denen dem deutschen Leser manche entgehen würden. So zeigte er den Wert des Dichters, der bekanntlich an den Schulen Frankreichs in allen Klassen der Klassiker par excellence ist, und auch bei uns auf den verschiedenen Stufen möglichst eingehend an einzelnen Mustern behandelt und memoriert werden soll; er zeigte, wie das Kunstwerk aus sich heraus ästhetisch erklärt werden soll.

Auch phonetische Übungen wurden an einem Seminar nach den transkribierten Texten von Passy, Les sons du français, getrieben, zugleich mit „petites Dictées phonétiques" über einen vorher schon besprochenen Gegenstand, um die „gymnastique de prononciation" möglichst zu bilden. Daß auch einige Kapitel der Grammatik bei geprüften Lehrern noch einer eingehenden Behandlung bedürfen, wurde von einem einsichtigen Lektor immer wieder gezeigt, und

dieſe Partien in anregender, wiſſenſchaftlicher Weiſe behandelt: ſo die diffizile Regel über „la place de l'adjectif"; résumé: l'adjectif-épithète se place avant le substantif, le prédicat après" oder nach Gröber (Grundriß) ſcharfſinniger, aber in bezug auf das Deutſch monſtruöſer Deduktion: „Das vorangeſtellte adjectif iſt affektiſch attribuiert, das nachgeſtellte logiſch diſtinguiert". Ferner die „application des temps de l'imparfait et du passé défini", die für den Deutſchen nicht immer leichten Beobachtungen über „la liaison des mots", endlich über die Frage der „tolérances orthographiques" (nach Larive et Fleury). Auch eine kurze Überſicht über die franzöſiſche Verſification wurde jedes Jahr vorgeführt. Die Phraſeologie wurde nach dem Traité de stylistique des Schweizer Privatdozenten Bally durchgenommen; gelegentliche Dictées ſchwierigerer Art wurden gegeben, ſowie öfters Hinüberſetzungen nach deutſchen Originalen (Tieck, Hauff) und nach den Prüfungsaufgaben der bayeriſchen Lehramtskandidaten.

Eine Serie von Vorträgen iſt hervorzuheben, die für den angehenden Lehrer und für ſeine künftige Schulpraxis von beſonderem Werte iſt, da ſie ihn anleiten ſoll, wie er ſeine Schüler in franzöſiſches Kulturleben und franzöſiſche Verhältniſſe einführen ſoll: La France, le pays et les habitants. Der Lektor begann etwa mit „le caractère du peuple français" nach Tocqueville und Lanſon, gab dann in kurzen Zügen eine Géographie de la France, worauf er ein Bild der am meiſten charakteriſtiſchen Provinzen Frankreichs entwarf, der Normandie, Bretagne (mit Vorzeigen praktiſcher Anſichtskarten von Typen und Szenerien), Provence, um dann auf Paris überzugehen; ein feſſelnder Exkurs war La vie dans les rues de Paris, ein anderer Le théâtre français moderne. Ein hübſches kulturhiſtoriſches Bild boten dazu Les fêtes françaises und Les Institutions politiques. Die Literatur wurde in ihren charakteriſtiſchen Strömungen und markanteſten Erſcheinungen überblickt und ihre Evolution von der Renaiſſance und der klaſſiſchen Zeit bis auf die Zeit von 1850—1880 und die littérature contemporaine verfolgt. Hie und

da kam auch der Humor zu seinem Rechte wie bei dem Vortrage des „Appel des couturières grévistes" oder des immer noch mächtig wirkenden Lustspiels von Labiche: „Voyage de M. Perrichon".

Um die Praktikanten zu größerer Selbsttätigkeit in der Konversation anzuregen, wurde von der Schulbehörde der Wunsch ausgesprochen, es möchten bestimmte Themata zur Diskussion gestellt werden, die dann unter möglichster Teilnahme aller besprochen werden sollten. Dies geschah teils mit selbstgewählten literarischen Thematen (p. e. Jusqu'à quel point Molière peut-il être appelé un poète national?), teils mit allgemeinen Fragen unter Benützung des Leitfadens von O. Menges, Materialien für französische Vorträge und Sprechübungen, nebst Dispositionsschemen und einer kurzen Phraseologie mit Synonymik, Halle, H. Gesenius.

2. Der englische Lektor.

Obiger Anregung, die Debattierübungen betreffend, folgend, wurden in den englischen Übungen der Lektoren vielfach solche Debatten abgehalten, an einem der Seminarien sogar elf während des kurzen Probejahres. Bekanntlich sind ja solche Diskussionen in den akademischen Debating Clubs der englischen Hochschulen sehr im Schwung (The Union in Cambridge) und sind die Vorschule für manchen späteren glänzenden Parlamentsredner gewesen. Während nun der eine Lektor freie Thematen aufstellte (Advantages and Disadvantages of Sport; On the Abolition of Capital Punishment; Women's Suffrage u. a. m.), wurden an einem anderen Seminar die Stoffe aus dem Inhalt des praktischen Büchleins von Professor F. Sefton Delmer: Englische Debattierübungen (Outlines of Debates for Oral Composition), Berlin, Weidmann, 1909, entlehnt, der kurze Skizzen und Dispositionen zu den angeregten Thematen ausführt und die äußeren „terms" der Diskussionen für den Studierenden zusammenstellt[1]).

[1]) Gleich den oben erwähnten „Materialien für französische Vorträge" von O. Menges gibt es auch einen brauchbaren englischen Pendant gleichen Titels, Halle, H. Gesenius, 1910.

So wurde debattiert, um nur einige Sujets anzuführen, über "German and English Railway System", "A Tunnel between England and France", "Which country is more prosperous, England or Germany?", wie man sieht, lauter aktuelle Fragen, noch mehr solche, die England selbst gegenwärtig bewegen, wie: Is the House of Lords to be abolished? Ought the Church of England to be disestablished? Ought Great Britain to introduce National Service? Should England give up Free-Trade? The Nationalisation of the Drink Traffic; Ought Women to have the franchise? Should the English Colonies be allowed to return members to the Houses of Parliament in London? Advantages of a strong monarchical form of government as compared with government by a limited monarchy. Es werden immer zwei offizielle Debaters pro und contra aufgestellt, worauf sich die übrigen Mitglieder des Seminars an der Diskussion zu beteiligen haben.

Für die Lektüre und die sich daran knüpfenden Übungen wird an einigen Seminarien die ausgezeichnete Anthologie von Herrig-Förster, British Classical Authors, benützt, und zwar an einem von ihnen in der Weise, daß ein Kandidat einen englischen, meist poetischen Text, zu präparieren und eine Einleitung in die Dichtung vorzutragen hat, wie wenn er sich für eine Unterrichtsstunde in einer höheren Klasse vorbereitete. Dazu werden auch literarische Referate aufgegeben, z. B. über Rudyard Kipling, über Well's Novels, über Thomas Hardy's Roman Tess d'Urberville und ähnliche. An diese reihen sich auch Referate verschiedener Art; Beispiele: To what extent are phonetics practically useful? Oder: A short Account of the German Educational System. Als Prosalektüre zur Einführung in die englischen „Realien" wird gelesen: Wells, English Education. The Law, the Church, and the Government (München, Oldenbourg).

Sehen wir zu, welche Partien aus Herrig-Förster ein anderer Lektor seinen Praktikanten vorführt. Zu wohl zu begreifender Weise sind es die neueren Autoren, besonders die Dichter, so Poems of Browning, Morris and Tennyson; schwierige, aber für den Praktikanten

in Stil und Inhalt anregende Prosaiker, wie Walter Pater (Marius the Epicurean), Ruskin (Sesame and Lilies); neben der unvergleichlichen Schilderung Macaulays von England in 1685 wiederum Stevensons El Dorado (aus Virginibus puerisque). Auch hier spielen synonymische Vergleiche (sensuous und sensual, luxurious und luxuriant), sowie Erklärungen seltener Wörter eine Rolle; Beispiel für das letztere: a Riding (aus Thriding entstanden), der dritte Teil einer Grafschaft, einer der drei Bezirke, in die die Grafschaft York zerfällt. Daß auch hier das wichtige Thema English and German Universities behandelt wird, versteht sich von selbst.

Betrachten wir noch die englische Praxis eines dritten Seminars. Hier herrscht nicht Herrig-Förster als Stoff für das Lesen, sondern für die Poesie einerseits die in England sehr beliebte dichterische Anthologie von Palsgrave, anderseits für Prosa eine Sammlung "Selected English Essays" in der billigen Sammlung von Every Man's Library. In der ersteren werden die Gedichte in bestimmten Gruppen das ganze Jahr über gelesen, so z. B. eine Gruppe bilden English Ballads for Schools, d. h. die in den englischen Schulen zum Auswendiglernen üblichen Balladen; in der letzteren lernen die Hörer eine Reihe bekannter Essayisten von Addison, Steele, und Defoe bis auf De Quincey, Macaulay und Carlyle in ihren charakteristischen Eigenarten kennen: natürlich gehen sachliche und stilistische Erklärungen mit der Lektüre Hand in Hand. Von den Anfängen bis zur Neuzeit geht daneben ein fortgesetzter "Survey of English History" nach Longmans' Summary of English History, sowie auch einige Überblicke über die neuere Literatur, so z. B. über "The Romantic Movement", "The Humanitarian Movement" und über die moderne Belletristik.

Sehr instruktiv werden auch des Lektors zwanglose Plaudereien mit eingestreuten Fragen über die verschiedenartigsten Gebiete englischen Lebens, deren Kenntnis der künftige Lehrer für seine Klasse bedarf. Über deren Reichtum und bildenden Wert mögen folgende Titel solcher Plaudereien aus nur einem Seminarjahr berichten:

Peculiarities of the British Islands; The Administration of Justice; The Administration of England; The Church and the Religious Denominations; English Schools; English Railways; Parliament and Elections; Fox-Hunting; The Government of the Colonies; the Press and its Influence; German and English Book-Trade; The English Novel (penny-dreadfuls! shilling-shockers!). Aktuell war im vergangenen Jahre: The Titanic Catastrophe; grammatischen Inhalts war The Use of Tenses. Zur späteren gelegentlichen Benützung ward auch eine Bibliography of Books for "Realien" nicht vergessen. Conversational Expressions wurden mehrmals nach „Heckers Wortschatz" geübt.

Wenn man das Fazit aus dem bunten Kaleidoskop dieser Übungen und Vorlesungen zieht, wird man zugeben können, daß dem Praktikanten die verschiedenartigste Anregung zum Studium der Sprache, der Literatur und von Land und Leuten des betreffenden Volkstums geboten wird, um das Besitztum seines bisherigen Studiums zu erhalten und zu ergänzen, und daß zugleich — eine dringende Notwendigkeit für den Neuphilologen — auch während des Seminarjahres sein Ohr für das fremde Idiom geübt und geschärft und er immer wieder gezwungen wird, dieses Idiom selbst möglichst sorgfältig in Vortrag und Unterhaltung zu gebrauchen.

Die pädagogisch-wissenschaftlichen Arbeiten der Praktikanten.

Die pädagogische Schlußarbeit.

Nach § 12 der Bestimmungen über die Errichtung von Seminarien[1]) ist der Praktikant gehalten, während des Jahres eine größere pädagogische Arbeit anzufertigen, die über „ein mit dem Seminarbetrieb zusammenhängendes Thema" handelt. Noch vor Weihnachten pflegen der Vorstand und die Seminarlehrer den Kandidaten eine Reihe von Thematen zur Auswahl vorzulegen, wenn nicht einer derselben selbst ein ihm liegendes Thema wählen will, was natürlich im Einverständnis und mit Genehmigung des oder der Seminarlehrer geschehen muß. Nach getroffener Wahl wird wohl der letztere dem Praktikanten mit der nötigen Literatur an die Hand gehen, eventuell ihn auf einzelne wichtige Punkte aufmerksam machen, ohne indes die Selbständigkeit der Arbeit dadurch zu beeinflussen. Der Termin zur Einlieferung der fertiggestellten Abhandlung ist gewöhnlich der 1. Mai; darnach verteilen Vorstand und Seminarlehrer die Arbeiten zur Korrektur in der Weise unter sich, daß je einer das Referat, ein zweiter das Korreferat über die Abhandlung übernimmt. Nach Vollendung der Korrektur und Zensur wird in den letzten Sitzungen des Jahres den Verfassern das Resultat bekanntgegeben, es werden einzelne Partien der Arbeiten besprochen und den letzteren Gelegenheit zu einer Replik oder Meinungsäußerung geboten. Die in der Arbeit erlangte Note wird von dem Ministerium bei dem über das praktische Seminarjahr nach den Vorschlägen der Seminarlehrer und -leiter ausgestellten Zeugnis gebührend verwertet.

Diese sogenannten pädagogischen Schlußarbeiten, die auch nach der neuen bayerischen Prüfungsordnung für das Lehramt an höheren

[1]) Vgl. S. 171.

Schulen vom 4. September 1912 beibehalten worden sind[1]), sind der verschiedenartigsten Beurteilung, auch von seiten der Seminarlehrer, begegnet. Zunächst ist nebenbei zu erwähnen, daß nicht bloß von „pädagogischen", sondern hauptsächlich, wie obige Prüfungsordnung es jetzt richtig formuliert, auch von „methodisch-didaktischen" Abhandlungen die Rede sein muß. Sodann ist vor allem die Frage aufzuwerfen, ob diese Arbeiten das Prädikat „wissenschaftlich" verdienen, und ob man bei ihnen den „wissenschaftlichen" Maßstab anlegen soll. Reiß in seinem bekannten Buche steht der Frage sehr skeptisch gegenüber. Er möchte diese Abhandlungen fast nur als „Stilübungen" oder als „eine schriftliche Gesamtrepetition" des in der Praxis Erlernten betrachtet wissen und sieht ihren einzigen Gewinn nur in der am Schluß erfolgenden Besprechung der einzelnen Arbeiten. Er würde, wenn einmal eine schriftliche Schlußarbeit verlangt wird, die „Abfassung eines eingehenden Berichtes über die ganze seminaristische Tätigkeit" des Praktikanten an ihre Stelle setzen.

Es sprechen manche Punkte zugunsten dieser Auffassung. Bisher trat der Kandidat ins Seminar ein, nachdem er eben zum zweiten Abschnitt der bestandenen Lehramtsprüfung eine „wissenschaftliche" Arbeit absolviert hatte, die er häufig während des Seminarjahres zu einer Doktor-Promotionsschrift ausarbeitet. Die Anforderungen, die während dieses Jahres an seine Zeit und Arbeitskraft gestellt werden, sind nicht gering. Wie soll es da den meisten möglich sein, binnen vier Monaten neben den sonstigen an ihn gestellten Anforderungen eine wissenschaftliche Abhandlung zu liefern? Selbst auch mit Hilfe des Seminarlehrers wird es ihm nicht einmal immer möglich sein, binnen kurzem die vollständige Literatur für sein sujet herbeizuschaffen. Demnach ist wohl denen beizupflichten, die anführen, daß bei diesen Arbeiten die betreffende Bibliographie nicht erschöpfend benützt werden kann, und daß hauptsächlich die Benützung der Literatur in der Seminarbibliothek in Frage kommt.

[1]) § 29, 2: Während des Seminarjahres hat jeder Kandidat eine größere pädagogische oder methodisch-didaktische häusliche Arbeit anzufertigen.

Von einer wirklich wissenschaftlichen Leistung muß also abgesehen werden, ein Punkt, der bei der Bewertung der Arbeit auch hinreichend zu berücksichtigen sein wird.

Dagegen mag der Referent wohl einen vermittelnden Standpunkt einnehmen, wenn er zu erkennen sucht, ob, je nach dem Thema, soweit es dem Verfasser möglich war, dieser nach wissenschaftlicher Methode die ihm erreichbaren Quellen benützt und seine eigenen Anschauungen oder Ergebnisse zugleich in systematischer und geschmackvoller Weise anzuführen verstanden hat. In dieser Beleuchtung scheinen uns diese Arbeiten nicht ganz zwecklos, da der Kandidat, neben seinen praktischen Fortschritten im Lehramt, hier darzutun verstehen muß, ob er irgend eine Frage der Pädagogik, irgend einen Punkt im Unterrichtsverfahren, irgend eine neu auftauchende oder umstrittene methodische Frage richtig in längeren Ausführungen zu behandeln versteht. So sind auch aus dieser Bestimmung Essays erwachsen, denen zum Teil das Prädikat einer guten wissenschaftlichen Leistung nicht aberkannt werden kann, von denen einzelne sogar einer weiteren Verbreitung durch Drucklegung für würdig erachtet wurden[1]).

Was die äußere Form der Ausarbeitung anbelangt, so fordert die oberste Schulbehörde von den Verfassern „sorgfältige und übersichtliche Gliederung der Abhandlung mit besonderen Überschriften der einzelnen Partien", jedenfalls ebensowohl im Interesse der Verfasser als zur Erleichterung der Referenten. Diese Forderung veranlaßte die eine der bayerischen Seminarleitungen, folgende „Richtpunkte" alljährlich an die Praktikanten hinauszugeben, die sowohl zu diesem Zweck als überhaupt als Anweisung für den jungen Lehrer bei eigenen Publikationen sich als nicht überflüssig erweisen dürfte.

---

[1]) Dr. Hermann Ulmer, Metrik in der Schule? (Betrachtungen über die pädagogische Verwendbarkeit der Verslehre im neuphilologischen Unterricht) in Kaluza-Thurau, Zeitschr. f. franz. und engl. Unterricht, Bd. X, 1—14 und 122—136. E. Markert, Molières Meisterwerke in der Mittelschule. (Wie hat man insbesondere an der Hand eines bestimmten Lustspieles in der Klasse zu verfahren?) Progr. d. Realgymnasiums Würzburg 1911.

Richtpunkte für die Abfassung der Seminararbeiten.

A) Anlage der Arbeit.

1. Besonders wichtig erscheint das genaue und strenge Festhalten des eigentlichen Gegenstandes. Ausführungen über Dinge, die hiezu nicht gehören, sind durchaus fernzuhalten, z. B. Darlegungen aus der Geschichte der Pädagogik, wenn sie durch die Beschaffenheit des Themas gar nicht veranlaßt werden.

2. Die Arbeit muß eine dem Gedankengang entsprechende, möglichst übersichtliche Gliederung aufweisen. Die verschiedenen Hauptabschnitte und Unterabteilungen werden durch Überschriften, Ziffern u. dgl. gekennzeichnet.

3. Zur Arbeit gehört auch:

1. Ein übersichtliches Inhaltsverzeichnis in Dispositionsform mit Hinweis auf die Seiten der Ausführung.
2. Ein genaues Verzeichnis der benützten Literatur; hiebei wird verzeichnet:
   a) Vor- und Zuname des Verfassers (Herausgebers).
   b) Titel des Werkes, event. die Zahl der Bände.
   c) Verlag, Jahreszahl des Erscheinens (event. die Bemerkung: Ohne Jahreszahl), ferner gegebenen Falles die betreffende Auflage.

   Bei Aufsätzen in Zeitschriften wird die Nummer des Jahrganges, die Jahreszahl und die Seitenzahl angegeben, event. auch das Heft.

   Beispiele:

   Herm. Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten. Leipzig. Reisland. 1894. [3]

   M. Wiesenthal, Friedr. Nietzsche und die griechische Sophistik. (Das humanistische Gymnasium XIV. 1903. Heft 4 und 5. S. 153–172.)

B) Benützung der Literatur.

Abgesehen von der allgemeinen Zusammenstellung der benützten Literatur muß innerhalb der Abhandlung in allen Fällen, in denen etwas von der Literatur in irgend einer Weise benützt wird, durch ein Zitat unter dem Texte ein Nachweis hierüber gegeben werden. Hiebei ist zu beachten:

1. Bei den Zitaten unter dem Texte ist das in der philologischen Literatur allgemein übliche Verfahren anzuwenden, z. B.: Vgl. Schiller, Handb. [3] S. 25 (S. 25 f., S. 25 ff.); Voigt, Röm. Privataltert. bei Iw. Müller, Hdbch. d. kl. A. W. IV. 2 S. 772. Bei öfterem Hinweis auf das nämliche Werk genügt ein verkürztes Zitat: Voigt, a. a. O. S. 774.

2. Wenn eine zitierte Stelle nicht im Original eingesehen, sondern nach einer andern Schrift verwertet wurde, so ist dies zu bemerken, z. B. Hildebrand, V. deutsch. Spr.-U. S. 113 f. nach Schiller, Handbuch [3] S. 401 Anm. 1.

3. Wörtlich herübergenommene Stellen sind abgesehen von dem Nachweis durch das Zitat auch im Texte durch Anführungszeichen hervorzuheben.

4. Auch bei Ausführungen, die zwar nicht dem Wortlaute, wohl aber dem wesentlichen Inhalte nach aus der Literatur entlehnt sind, muß stets die Quelle genau zitiert werden.

5. Der aus unmittelbaren Quellen oder aus Werken anderer entlehnte Stoff ist in der Regel selbständig zu disponieren und einzukleiden.

Je nach der Art des Themas wird auch eine eigene Beurteilung der Ergebnisse fremder Arbeiten sowie eine Darlegung und Begründung eigener Anschauungen gefordert.

C) Äußere Form.

1. Die Arbeit wird auf weißes Papier (Reichsformat) halbbrüchig mit Vermeidung von allzu häufigen und unschönen Korrekturen

geschrieben. Oben und unten hat ein mindestens zwei Finger breiter Raum frei zu bleiben.

2. Die Seiten werden unter dem Texte fortlaufend numeriert.

3. Die jetzt geltenden Vorschriften über Orthographie, Silbentrennung und Interpunktion sind genau zu beachten.

4. Auf Leserlichkeit und Deutlichkeit der Schrift, auf Sauberkeit und Ordnung in der ganzen Arbeit ist größte Sorgfalt zu verwenden. Flüchtigkeiten jeder Art sind zu vermeiden, insbesondere Nachlässigkeiten hinsichtlich der Orthographie und Grammatik, gedankenloses Setzen oder Weglassen von Interpunktionszeichen, Auslassen von einzelnen Buchstaben oder ganzen Wörtern.

5. Zweckdienlich wird es sein, die Arbeit so rechtzeitig zum Abschluß zu bringen, daß vor dem Ablieferungstermin, der pünktlich eingehalten werden muß, noch genügend Zeit für eine genaue Prüfung bezüglich der formellen Korrektheit übrig bleibt.

Es wird zugegeben werden müssen, daß die Aufgabe, passende Themata zu diesem Zwecke aufzufinden und zu stellen, nicht eben leicht ist, anderseits, daß sie meist Fragen berühren werden, die die Praxis des Schulmannes betreffen und eigentlich zur Beantwortung einen erfahrenen Schulmann voraussetzen. Nun hat der Kandidat erst ein Trimester der Hospitier- und eigenen Lehrtätigkeit hinter sich, wenn er seine Arbeit beginnen soll, außer er ist schon vor seinem Seminarjahr praktisch tätig gewesen, was hie und da der Fall ist. Allerdings bleibt auch allen die Erinnerung an ihre eigene Schulzeit, resp. Gymnasialzeit. Dazu kommt, daß er auf der Hochschule Vorlesungen über Pädagogik gehört und ein mündliches Examen darin abgelegt hat, so daß er als außerdem logisch und philosophisch geschulter Kopf den Thematen allgemeiner pädagogischer Art (Schule und Haus, Schüler und Lehrer, Schulhygiene usw.) sowie solchen aus der Geschichte der Pädagogik gewachsen sein muß. Schwieriger gestaltet sich für ihn die Sache, wenn das Gebiet der Methodik betreten wird, wo er allerdings vortreffliche moderne Handbücher

zur Verfügung hat, selbst aber doch nur mehr als Theoretiker urteilen kann. Er ist aber doch wohl imstande, aus den Ansichten der Methodiker den ihm richtig scheinenden Standpunkt auszuwählen und nach den Vorträgen der Seminarlehrer und eigenen Beobachtungen sich eine selbständige Meinung zu bilden. Und es ist oft nicht unwesentlich zu bemerken, wie sich in diesen Ausführungen manchmal der künftige tüchtige Pädagoge oder Methodiker ankündigt.

Was in dieser Hinsicht geleistet wurde und in welchen Bahnen sich die gegebenen Stoffe bewegten, möge eine Liste von Thematen, die schon von den Praktikanten bearbeitet wurden, zeigen, sowie eine kleinere Liste solcher, die diesen zur Bearbeitung in Auswahl gestellt sind.

I.

a) Pädagogisch:

1. Über Schulhygiene.

2. Über den Einfluß der Pädagogen Pestalozzi, Herbart und Ziller auf den modernen Unterrichtsbetrieb an den bayerischen Mittelschulen.

3. Über das Verhältnis von Schule und Haus.

4. Wie kann der Lehrer die Geistes- und Herzensbildung seiner Schüler fördern?

5. Wie kann durch den Unterricht in den neueren Sprachen der Intellekt und das Gemüt des Schülers ausgebildet werden?

6. Welche Mittel hat man zur Durchführung der Schulzucht? (Neff.)

7. Vergleichende Betrachtung von Münch, Geist des Lehramtes und Matthias, Praktische Pädagogik, unter Bezugnahme auf die Grundsätze des Seminars. (Neff.)

8. a) Über die Anschauungsmittel im Sprachunterricht.

b) Welche Anschauungsmittel besitzt der neusprachliche Unterricht und wie sind sie zu verwenden?

9. Wie kann man die Schüler befähigen, die sozialen Fragen der Gegenwart zu verstehen? (Neff.)

10. Montaignes Anschauungen über Erziehung und ihre Bedeutung für die Gegenwart.

11. a) Die preußische und die bayerische Schulordnung mit Rücksicht auf die neueren Sprachen; Kritik.

b) Vergleich der neusprachlichen Lehrpläne für die bayerischen Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen mit den preußischen Lehrplänen der nämlichen Anstalten.

12. Vergleich der österreichischen und bayerischen Lehrpläne. (Neff.)

13. Charles Dickens über Schulunterricht.

14. Charles Kingsley als Pädagog.

15. Taine über das Erziehungswesen Frankreichs im 19. Jahrh.

16. Welche Ideen Rousseaus über Erziehung und Unterricht stimmen mit den Forderungen der Neuzeit überein?

b) Methodisch:

1. Molières Meisterwerke für die Mittelschule; wie hat man insbesondere an der Hand eines bestimmten Lustspieles in der Klasse zu verfahren?

2. Lord Byron als Schulautor auf der Oberstufe der neunklassigen Anstalten.

3. Die französische episch-lyrische Dichtung hinsichtlich ihrer Verwertung im Unterricht.

4. Die Stellung der Literaturgeschichte im englischen Unterricht.

5. Der deutsche Unterricht in Frankreich seit 1902: amtliche Vorschriften, ihre Kritik, die Praxis!

6. Grundzüge für die Auswahl der fremdsprachlichen Lektüre an Realanstalten.

7. Warum bedarf der Neuphilologe für die Schriftstellerlektüre einer gründlichen ästhetischen Bildung?

8. Warum und wie studiert der Neuphilologe auch die älteren Perioden der Sprache?

9. Die zweckmäßige Behandlung der unregelmäßigen Verben im Französischen.

10. Über die Verwendung der Lautschrift im englischen Unterricht.

11. Die neusprachliche Unterrichtsmethodik an den verschiedenen Mittelschulgattungen.

12. Die Stellung des englischen Unterrichtes an den Hamburger Realanstalten.

13. Die Behandlung des Wortschatzes auf der Unterstufe des französischen Unterrichtes.

14. Wie kann der Neuphilologe seine an der Universität erworbenen sprachgeschichtlichen und phonetischen Kenntnisse nutzbringend verwerten a) an Mittelschulen mit Latein, b) an lateinlosen?

15. Wert des Phonographen für den neusprachlichen Unterricht.

16. Welche Mittel wendet man im neusprachlichen Anfangsunterricht zweckmäßig zur Vorbereitung und Festlegung einer korrekten Aussprache an?

17. Die Pronomina in den drei unteren Klassen.

18. Vergleich der Seminar-Ordnungen in Bayern, Preußen und Österreich.

19. Was kann man aus dem englischen Lehrbuch von Deutschbein für Realien, englisches Leben und Erziehung lernen? Was vermissen wir in dieser Beziehung?

20. Vergleich der Lehrpläne und Instruktionen für den neusprachlichen Unterricht in Österreich.

II.

1. Herbert Spencer als Pädagoge.

2. Der Bildungswert der englischen Sprache.

3. Entwicklungsgeschichte des englischen Unterrichtes nach den amtlichen Lehrplänen.

4. Sprachvergleichung und Etymologie im englischen Unterricht.

5. Über den Einfluß der Persönlichkeit des Lehrers auf die Schüler.

6. Über den gegenwärtigen Stand der Reformbestrebungen im neusprachlichen Unterricht an den deutschen Mittelschulen.

7. Sind die modernen Sprachen als Bildungselement an der Mittelschule ein vollwertiger Ersatz für die alten Sprachen?

8. Welche Bedeutung hat der Unterricht in den neueren Sprachen für die allgemeine Bildung?

9. Behandlung der Pronomina auf den verschiedenen Stufen.

10. Behandlung des französischen Verbs in der Mittelschule: Realschule, Gymnasium!

11. Die induktive Methode, ihr Wert und ihre Verwendung im Unterricht an höheren Schulen.

12. Der Unterrichtsbetrieb in der Lektüre auf den verschiedenen Stufen.

13. Walter Scott als Schulautor auf der Oberstufe.

14. a) Molière oder die Tragiker als Schullektüre in den Oberklassen?
    b) Molières Avare als Klassenlektüre.

15. Der Wert Lafontaines als Schulautor und die Art seiner Behandlung als solcher.

16. a) Alphonse Daudet als Schulautor: Auswahl und Behandlung seiner Schriften für diesen Zweck!
    b) Inwiefern eignet sich Daudets Le Petit Chose als Klassenlektüre?

17. Die Fremdsprache als Unterrichtssprache im Betrieb der höheren Schulen: Ist sie notwendig? Wie ist sie auf den verschiedenen Klassenstufen zu betreiben?

Die Seminarbibliothek.

Vorbemerkung. Bei der hier gegebenen Zusammenstellung hatte der Verfasser nicht allein die kleine Bücherei des Seminars im Auge, die er hatte mitgründen helfen, sondern auch die Bestände anderer Seminarien, die er durchgesehen und aus denen er sich für Seminar- und Studienzwecke Geeignetes angemerkt hatte. Dazu wurden, wie schon im Vorwort betont, eine Reihe von Erscheinungen mit angeführt, die in der Privatbibliothek eines strebsamen Neuphilologen nicht vermißt werden dürften. Auf Vollständigkeit muß hiebei naturgemäß verzichtet werden, da diese bei Bibliotheken obiger Art nicht erreicht werden kann, und dazu die Meinungen über Wert oder Unwert einzelner Werke immer geteilt sein werden. So wird unsere Auswahl noch mehr wie andere derartige Listen ein ziemlich subjektives Gepräge tragen.

Die erste Gruppe, aus der allgemeinen Pädagogik, wird nur eine kleine Auswahl bringen können, da eine Reihe größerer und besonders älterer Werke von dem Praktikanten aus der Lehrerbibliothek seiner Anstalt benützt werden kann.

1. Pädagogik.

K. A. Schmidt, Geschichte der Erziehung. 5 Bde. Stuttgart, Cotta.

— Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. 10 Bde. Gotha, Besser.

Rein, Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Langensalza, Beyer.

Th. Ziegler, Geschichte der Pädagogik. München, Beck. 9 ℳ 20 ₰.

Eulenburg-Bach, Schulgesundheitslehre. Berlin, Heine.

Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichtes. 2 Bde. Leipzig, Veit.

R. Lehmann, Erziehung und Erzieher. Berlin, Weidmann.

W. Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre. 2 Bde. Berlin, Dümmler. 12 ℳ 50 ₰.

A. Matthias, Praktische Pädagogik. München, Beck. 6 ℳ.

H. Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik. Leipzig, Reisland. 13 ℳ 60 ₰.

P. Barth, Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Leipzig, Amb. Barth. 7 ℳ 50 ₰.
C. Jäger, Lehrkunst und Lehrhandwerk. Wiesbaden, Kunze. 7 ℳ 50 ₰.
Münch, Geist des Lehramtes. Berlin, Reimer[1]). 11 ℳ.
Heilmann, Quellenbuch zur Pädagogik. Leipzig, Türr. 8 ℳ.
Paulsen, System der Ethik. 2 Bde. Stuttgart, Cotta. 16 ℳ.
Münch, Über Menschenart und Jugendbildung. Berlin, Heyfelder. 7 ℳ 80 ₰.
— Unterrichtsziele. Berlin, Heyfelder. 7 ℳ 80 ₰.
Leuchtenberger, Vademecum für junge Lehrer. Berlin, Weidmann. 3 ℳ 50 ₰.
Nusser, Grundlinien der Gymnasialpädagogik.
Ziehen, Aus der Werkstatt der Schule. 4 ℳ 60 ₰.
Fries, Die wissenschaftliche Vorbildung. München, Beck. 5 ℳ.
Neff, Das pädagogische Seminar. München, Beck.
— Der Examinator. München, Beck.
Ch. Chabot, La pédagogie au lycée. (Sur les séminaires de gymnase en Allemagne.) Paris 1903.
Weimer, Der Weg zum Herzen des Kindes.
Wundt, Grundriß der Psychologie.
Jahn, Psychologie.
Heilmann, Psychologie und Logik. Leipzig, Türr. 2 ℳ.
Stößner, Pädagogische Psychologie.
Joerges, Psychologische Erörterungen zur Begründung eines wissenschaftlichen Unterrichtsverfahrens.
Heubaum, Pestalozzi. 4 ℳ 80 ₰.
Bartholomäi-Sallwürk, Herbarts pädagogische Schriften. Langensalza, Beyer. 8 ℳ.
Hughes, Mißgriffe beim Unterricht. München, Beck.
Spiller, Papers on Moral Education. Lon., Nutt, 1909.
Wheeler, Unterricht und Demokratie in Amerika. Straßburg, Trübner. 6 ℳ.
Hughes, Dickens as an Educator. Newyork, Appleton. 6 ℳ 50 ₰.

2. Methodik.

Rethwisch, Jahresberichte über das höhere Schulwesen. Berlin, Gärtner.
Frick-Menge (Menzel), Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen. Halle, Waisenhaus.
Handbuch für höhere Schulen. Leipzig, Teubner. 13 ℳ.
Jahrbuch für das höhere Unterrichtswesen in Österreich. Wien, Tempsky. 12 ℳ.
Falkenberg, Ziele und Wege für den neusprachlichen Unterricht. Gothen, 1907. 1 ℳ 60 ₰.

---

[1]) Die vorstehend angegebenen Werke auch bei Neff, S. 28—31.

Walter, Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichtes. Marburg, Elwert. 2 ℳ.
— Die Reform des neusprachlichen Unterrichtes auf Schule und Universität. Marburg, Elwert. 50 ₰.
Horn, Das höhere Schulwesen der Staaten Europas. Berlin, Trowitsch.
Bärwald, Neue und ebenere Bahnen im fremdsprachlichen Unterricht. Marburg, Elwert. 2 ℳ 40 ₰.
Voos, Die mündlichen Übungen im neusprachlichen Unterricht. Hannover, Meyer. 1 ℳ.
Bornecque, Questions d'enseignement secondaire en Allemagne. Paris, Delagrave. 1909. 3 ℳ 50 ₰.
E. v. Sallwürk, Fünf Kapitel vom Erlernen fremder Sprachen. 1908.
F. Collard, Méthodologie de l'enseignement moyen. 1908.
W. Rattke, Methodik des neusprachlichen Unterrichtes. 1908.
K. Breul, The Teaching of Modern Languages. 1909.
Wätzoldt, Die Aufgabe des neusprachlichen Unterrichtes. 1909.
Jespersen, How to teach a Foreign Language. 1909.
Les langues modernes. Bulletin 1911.
Cauer, Die Kunst des Übersetzens. Berlin, Weidmann.
— Siebenzehn Jahre im Kampfe mit der Schulreform. (Darin vier Aufsätze über das Reformgymnasium!) 1906.
Schweitzer, Méthodologie des langues vivantes. Paris, Colin. 60 ₰.
Vietor, Die Methodik des neusprachlichen Unterrichtes. Leipzig, Teubner. 1 ℳ.
Thiergen, Methodik des neuphilologischen Unterrichtes. („Dem Anfänger ein Wegweiser in dem Labyrinth methodischer Fragen, das bei seinem Amtsantritt vor ihm liegt.") Leipzig, Teubner. 4 ℳ 20 ₰.

Französisch:

Münch, Didaktik und Methodik des französischen Unterrichtes. München, Beck.
Wendt, Enzyklopädie des französischen Unterrichtes. Hannover, Meyer. 6 ℳ 75 ₰.
Koschwitz-Thurau, Anleitung zum Studium der französischen Philologie. (Bringt viele wichtige Ausführungen über den Auslandsaufenthalt!) Marburg, Elwert. 4 ℳ 60 ₰.
W. Münch, Zur Förderung des französischen Unterrichtes 1909. 3 ℳ 40 ₰.
Quiehl, Französische Aussprache und Sprachfertigkeit. Marburg, Elwert 5 ℳ 80 ₰.
Gouin, L'art d'enseigner. Paris, Fischbacher.

Englisch:

Glauning, Didaktik und Methodik des englischen Unterrichtes. München, Beck. 4 ℳ.
Wendt, Enzyklopädie des englischen Unterrichtes. Hannover, Meyer. 4 ℳ 50 ₰.

Walter, Englisch nach dem Frankfurter Reformplan, Marburg, Elwert. 3 ℳ 50 ₰.
— Beobachtungen über Unterricht und Erziehung in den Vereinigten Staaten. 50 ₰.
Capitaine, Das Schulwesen Großbritanniens. 1 ℳ 75 ₰.
Wells, English Education. The Law. The Church. and the Government. München, Oldenbourg. 3 ℳ 80 ₰.
Report of an Inquiry into the Conditions of the Service of Teachers. Lon., Bell & Sons. 2 ℳ 40 ₰.
Norwood-Hope. The Higher Education of Boys in England. („Das Beste über Erziehung in England.")

Verordnungen:

W. Lexis, Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen. Halle, Waisenhaus.
H. Morsch, Das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich. Leipzig, Teubner.
Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen 1901. Neue Auflage. Berlin, Cotta. 75 ₰.
Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichtes in Berlin 1900. Halle, Waisenhaus.
Österreichische Instruktionen für Realschulen. Wien, Pichler. 2 ℳ 40 ₰.
Fries, Preußische Ordnung für die Prüfung des höheren Lehramtes usw. Halle, Waisenhaus. 1 ℳ 15 ₰.
Hotz, Das schweizerische Unterrichtswesen. Basel, 1904, gratis.
L'Education en Suisse. Annuaire des écoles etc. Genève, gratis.
Die Prüfungsordnung für das höhere Lehramt. 90 ₰.
Dienstanweisung für die Direktoren und Lehrer an den höheren Lehranstalten usw. von 1910. Halle, Waisenhaus. 30 ₰.
Vorschriften über die Prüfung für das Lehramt an Gymnasial- und Realschulen usw. Wien, Pichler. 80 ₰.

Frankreich, französische Sprache und Literatur.

a) Wörterbücher.

Sachs-Villatte, Enzyklopäd. Wörterbuch. Berlin, Langenscheidt.
Langenscheidt, Sachwörterbücher: Frankreich. Berlin, Langenscheidt.
Villatte, Parisismen. Berlin, Langenscheidt.
Petit Larousse illustré. Paris, Larousse.
Plotz, Vocabulaire systématique. Berlin, Herbig.
Carré, Le Vocabulaire; 3 tomes. Paris, Colin. 5 ℳ 75 ₰.
Michaelis u. Passy, Dictionnaire phonétique. 5 ℳ 20 ₰.
Lavisse, Tu seras soldat. Paris, A. Collin.
Rouaix, Dictionnaire des idées suggérées par les mots. Paris, Colin. 6 ℳ.

Kron, Le petit Parisien. Freiburg, Bielefeld.
Darmesteter-Hatzfeld, Dictionnaire étymologique.
Gazier, Dictionnaire classique illustré. Paris, Collin. 2 ℳ 60 ₰.
Petit Larive & Fleury. Paris, Delagrave. 3 ℳ 50 ₰.
Gillot-Krüger, Dictionnaire systématique français-allemand. Nach Stoffen geordnet. Bd. I. Abt. 1. Dresden, A. Koch. 8 ℳ. (Sucht das Material in erschöpfender Reichhaltigkeit zu bringen.)

b) Geographie, Geschichte.

Sarrazin-Mahrenholtz, Frankreich. Leipzig, Reisland. 6 ℳ.
Haas, Frankreich; Land und Staat. Heidelberg, Winter. 4 ℳ 20 ₰. (Sehr eingehend und gibt viel Bibliographie.)
Crétin, La France. Leipzig, Teubner. 2 ℳ 40 ₰.
Bornecque-Röttgers, La France d'aujourd'hui. Leipzig, Freytag. 4 ℳ. (In gedrängter Kürze ziemlich erschöpfend.)
Bädecker, Paris und die übrigen Bädecker über Frankreich, z. B. Sud-Est de la France etc.
Leitritz, Paris et ses Environs. Leipzig, Renger. 2 ℳ.
Goerlich, Géographie de la France. Leipzig, Renger. 1 ℳ 10 ₰.

Die größeren Sammlungen von Schulausgaben der verschiedenen Verlage bieten eine gute Auswahl von Monographien, z. B.

Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften. Berlin, Weidmann:

M. du Camp, Paris. 1 ℳ 50 ₰.
Reclus, En France. 1 ℳ 40 ₰.
Bornecque-Mühlau, Les Provinces françaises. 1 ℳ 60 ₰.

Schulausgaben von Velhagen und Klasing:

Krause, A travers Paris. 1 ℳ 40 ₰.
Mühlan, La Bretagne et les Bretons. 1 ℳ 20 ₰.
Gaspard, Les Pays de France. I. 1 ℳ 80 ₰.

Sammlung französischer und englischer Schriftsteller. Freytag, Leipzig:

Steffen, La France. 1 ℳ 20 ₰.
Haastert, Le Commerce de France. 1 ℳ 50 ₰.
Schuré, Les grandes Légendes de France. 1 ℳ 20 ₰.
Lavisse, Histoire de France: Tome I: Tableau de la géographie.
Michelet, Tableau de la France.

Demolins, Les Français d'aujourd'hui. Tome I: Types sociaux du centre et du midi.
Millet, La France provinciale.
Hanotaux, L'énergie française.
d'Avenel, Mécanisme de la vie moderne.
Hillebrand, Frankreich und die Franzosen[1]).

Leipzig, Renger:

Schulausgaben der Geschichtswerke von Barrau, Chuquet, Duruy, Lamé-Fleury, Lanfrey, Mignet, Taine, Thiers.

Berlin, Weidmann:

Taine. De Goncourt, Barante, Rousset, Thierry und verschiedene historische Sammelbände.

Leipzig, Velhagen und Klasing:

Aulard, Barrau, Chuquet, Duruy, de Goncourt, Lamé-Fleury, Lanfrey, Lavisse, Michelet, Mignet, Monod, Rousset, Ségur, Taine, Thiers, Tocqueville u. a. m.

Leipzig, Freytag:

Barrau, Lanfrey, Niox, Taine, Thiers.

c) Literaturgeschichte.

Lanson, Histoire de la littérature franç. Paris, Hachette. 4 ℳ.
Junker, Grundriß.
Doumic, Histoire d. l. litt. franç. Paris, Delaplane. 4 ℳ.
Des Granges, Histoire d. l. litt. franç. Paris, Hatier. 4 ℳ. („Sachlich zuverlässiger als Doumic; Eigenart: Entwicklung der kulturhistorischen Bedingungen der Literatur und Betonung des Zusammenhanges zwischen Leben und Kunstwerk. Häufige Analysen!")
Bornecque-Röttgers, Recueil de Morceaux choisis. Berlin, Weidmann.
Anhang zu Bornecque-Röttgers. 3 ℳ 50 ₰.
Herrig, La France littéraire, ed. Pariselle. Brunswick, Westermann.
Klinckstieck, Franz. Lesebuch. Leipzig, Renger.
Pariselle, Histoire sommaire d. l. litt. franç. Leipzig, Freytag. 1 ℳ 60 ₰.
Pougin, Dictionnaire du théâtre et des arts qui s'y rattachent.
Hourticq, Histoire de l'art en France.
Gropp & Hausknecht, Franz. Gedichte. Leipzig, Renger.

[1]) Die sieben vorgenannten Werke von dem französischen Lektor empfohlen.

Röttgers, Recueil de Poésies du 19me siècle. Leipzig, Freytag. 2 ℳ 50 ₰.
Doumic-Levrault, Etudes littéraires (Pour l'examen supérieur). Paris, P. Delaplane. 3 ℳ 50 ₰.

d) Grammatik und Stil.

Plattner, Grammatik der franz. Sprache f. d. Unterricht. Freiburg, Bielefeld. 6 ℳ 50 ₰.
Lücking, Schulgrammatik.
Lanson, L'art de la Prose. Paris, Libr. des Annales pol. et lit. 3 ℳ 80 ₰.
Dauzat, La langue française. 3 ℳ 50 ₰.
Dubislav & Boek, Methodischer Lehrgang der franz. Sprache. Berlin, Weidmann.
Böddeker-Bornecque-Erzgraeber, Franz. Schulgrammatik. Leipzig, G. Freytag.
Oster, Grammaire franç. à l'usage des Allemands. Dresden, Kühtmann. 5 ℳ 80 ₰.
Stier, Kleine Syntax. Cöthen, Schulze. 1 ℳ 70 ₰.
Forest, Exercices de phraséologie et de style. Leipzig, Renger. 2 ℳ 80 ₰.
Bally, Traité de Stylistique. I. vol. 4 ℳ 80 ₰.
— (Exercices d'application.) II. vol. 3 ℳ 80 ₰.
— Étude systématique des moyens d'expression. Genève, Eggismann 1911. 70 ₰.
— Stylistique et enseignement secondaire. Saint-Blaise (Neuchâtel) 1911. 70 ₰.
Brunot, Histoire de la langue française. (Orientiert über alle Grundzüge der geschichtlichen Entwicklung der französischen Syntax.)
Haas, Neufranzös. Syntax. Halle, Niemeyer.
Rudler. L'explication française. Principes et application.
Legouvé, L'art de la lecture.
Horluc et Marinet, Bibliographie de la Syntaxe française.

e) Phraseologie.

Sues, Gallicismen. Genève, Burkhardt, 1903. 322 pp.
Petit Recueil des Proverbes français. Paris, Garnier.
Kron, Le petit marin. Freiburg, Bielefeld.
Strohmeyer. Leçons de choses. (Mit Angabe der einschlägigen in Frankreich erschienenen Werke.)
Marcel le Bourgeois, Deutsch und Französisch. Sprichwörtliche Redensarten. Stuttgart, Violet. 75 ₰.
Lagarde, Clef de la conversation.
Gratacap-Mager, La Conversation méthodique. Wien, Tempsky. 4 ℳ.
Pellissier, Traité de versification.
Grammont, Petit traité de versification. Paris, Collin. 2 ℳ.
Delavanne-Hausknecht, Parlons et composons! 3 Hefte á 1 ℳ 30 ₰. Heidelberg, Winter.
Schmidt, Manuel de Conversation scolaire. Berlin, Gärtner.

Koch, La classe en allemand. Paris, Hachette.
Engelke, La classe en français. Gotha, Perthes.
Rückoldt, Französische Schulredensarten. Leipzig, Roßberg.
Schmidt-Tissèdre, Französische Unterrichtssprache. Dresden und Leipzig, Koch. 1 ℳ.[1])
Stier, Causeries françaises. Cöthen, Schulze. 2 ℳ 80 ₰.
Cury, Le petit Français.(Livre de lecture et de conversation.)Leipzig, Freytag. 2 ℳ.
Bornecque-Weissel, Le Français parlé. Leipzig, Freytag.
Bielefeldt, Methodische Wortkunde der franz. Sprache. Berlin, Friedberg und Mode. 1912. 7 ℳ 20 ₰.[2])
Werner, Gymnastique du vocabulaire français. Wien, Tempsky. 2 ℳ 60 ₰.

f) Phonetik.

Bourciez, Précis histor. de phonétique franç. Paris, Klincksieck. 3 ℳ 50 ₰.
Beyer, Franz. Phonetik für Lehrer. Cöthen, Schulze. 5 ℳ 80 ₰.
Beyer-Passy, Elementarbuch des gesprochenen Französisch. Cöthen, Schulze. 3 ℳ 80 ₰.
Nyrop, Manuel phonétique. Copenhague, Bojesen. 3 ℳ 25 ₰. (Vortrefflicher Führer!)
Schmidt, Französische Schulphonetik. Cöthen, Schulze. 1 ℳ 80 ₰.
Passy, Lectures variées, mises en transcription. Paris, Société des Traités. 1 ℳ 50 ₰.
Franke, Phrases de tous les jours. Leipzig, Reisland.
Passy, Le français parlé. Leipzig, Reisland.
Koschwitz, Les parlers parisiens (Anthologie phonétique). Paris, Welter.
(Die vier letztgenannten Werke mit Transkription der Texte.)

England, englische Sprache und Literatur.

a) Wörterbücher.

Grieb-Schröer, Dictionary of the English & German Languages. 2 vols. Berlin, Langenscheidt. 17 ℳ.
Chambers, Twentieth Century Dictionary. Lon., Chambers. (object lessons!) 4 ℳ 20 ₰.
Sattler, Deutsch-englisches Schulwörterbuch. 12 ℳ.
Baumann, Londinismen. Berlin, Langenscheidt. 5 ℳ 60 ₰.
Skeat, A Concise Etymological Dictionary. Oxford, Clarendon Press. 6 ℳ 50 ₰.
Breul, New German & English Dictionary. Cassell. 4 ℳ 20 ₰.
Tanger, Engl. Namen-Lexikon. 5 ℳ.

[1]) Vgl. über die fünf letztgenannten Werke S. 58 f.

[2]) Gibt in zweifelhaften Fällen Auskunft über Genus, Aussprache, Bedeutung, Eigennamen, Wortbildung u.s.w.

Hamann & Hecker, Systematisch geordneter deutsch-englischer Wortschatz. Berlin, Behr. („Vortrefflich!")

Krüger, Vocabular.

Cousin, A Short Biographical Dictionary of Engl. literature. (Every Man's Library.) 1 ℳ.

Farmer & Henley, A Dictionary of Slang and Colloquial English. Lon., Routledge. 7 ℳ 60 ₰.

Fowler-Fowler, Concise Oxford Dictionary of Current English. Oxford, Clarendon Press. 3 ℳ 60 ₰. (Ein geschickter Auszug aus dem großen Murray, The New Oxf. Dict.)

James's English & German Dictionary. Leipzig, Tauchnitz.

b) Geographie, Geschichte.

Spies, Das moderne England. (Unentbehrlich wegen der zahlreichen bibliographischen Angaben auf allen Gebieten!) ℳ 5.

Harnisch-Pickering, Views of English National Life. Leipzig, Reisland. 2 ℳ.

Clay-Thiergen, Across the Channel. Leipzig, Haberland. 3 ℳ 50 ₰.

Rutari, Londoner Skizzenbuch. Leipzig, Degener. 4 ℳ.

Bädecker, London & its Environs. Leipzig, Bädecker. 6 ℳ.

— Great Britain. Leipzig, Bädecker. 10 ℳ.

Reusch, Studienaufenthalt in England. Marburg, Elwert. 3 ℳ 60 ₰.

Cazamian, L'Angleterre moderne.

Barnard, The British Empire in Pictures. Lon., Black. 1 ℳ 80 ₰.

— The British Isles in Pictures. Lon., Black. 1 ℳ 80 ₰.

Ricken, Geography of the British Isles. München, Oldenbourg. 1 ℳ 40 ₰. (Im Vorwort Angabe englischer Quellen für englische Landeskunde!).

Bacon's Picture Map of London folded. Lon., Bacon. 1 ℳ.

The British Empire: Literary Extracts from Books of Travel. Lon., Philip 1 ℳ 30 ₰.

Ferrars, Greater Britain. Leipzig, Velhagen. 1 ℳ 10 ₰.

Berry, England & the English. Lon., Blackie. 1 ℳ 30 ₰.

London & its Environs: Pictorial & Descriptive Guide. Coronation Edition. Lon., Ward, Lock. 2 ℳ 60 ₰.

Die größeren Sammlungen von Schulausgaben bieten dazu folgende Bändchen:

Leipzig, Renger:

Leitritz, The British Isles. 3 ℳ.

Goerlich, Geography of the British Empire. 1 ℳ 10 ₰.

Leitritz, London and its Environs. 2 ℳ 20 ₰.

Berlin, Weidmann:

Escott, England, its People, Polity, and Pursuits. 1 ℳ 40 ₰.

Black, A Tour in the Scottish Highlands. 1 ℳ.

Besant, London, Past and Present. 1 ℳ 40 ₰.
Mason, The Counties of England. 1 ℳ 60 ₰.
Seeley, The Growth of Great Britain. 1 ℳ 50 ₰.
Nelson Fraser, England. 1 ℳ 50 ₰.

Leipzig, Velhagen & Klasing:

Greater Britain.
Mason, The Counties of England.
Escott, England, its People, Polity, and Pursuits.
Rambles through London Streets.
Seeley, The Expansion of England.
Webster, The Island Realm.

Leipzig, G. Freytag:

Howitt, Visits to Remarkable Places. 1 ℳ 50 ₰.
Picturesque & Industrial England. 1 ℳ 50 ₰.
Seeley, The Expansion of England. 1 ℳ 60 ₰.

Buckley, History of England.
Longmans Summary of English History. Lon., Longmans & Green.
Koman & Kendall. A Short History of England.
Woodward, Expansion of the British Empire.

(Die vier vorstehenden von den englischen Lektoren empfohlen.)

Hassall, Modern England, 1832—1909. Lon., Blackie. 1 ℳ.

Leipzig, Renger:

Ausgaben und Auszüge von Besant, The Rise of the Empire, Chambers, Freeman, (Norman Conquest), Hume, Kerr: The Growth of the British Empire, Macaulay, Pitman: The Victorian Era, Robertson.

Berlin, Weidmann:

Green, Mc Carthy, (The Crimean War), Hamilton Fyfe (History of Commerce), Markham, Dawe (Queen Victoria), Gardiner.

Leipzig, Velhagen & Klasing:

Besant, Chambers, Creighton (Queen Elizabeth), Freeman, Gardiner, Green, Hume, Macaulay, Marshall (Our Island Story).

Leipzig, G. Freytag:

Creighton, Gardiner, Green, Hume, Lecky, Macaulay.

c) Literaturgeschichte.

Körting, Grundriß.
Wülker, Geschichte der englischen Literatur. 2 Bde. Leipzig-Wien, Bibliograph. Institut. 20 ℳ.
Stopford Brooke, English Literature. Lon., Macmillan. 7 ℳ 50 ₰.

Penner, History of Engl. Literature. Leipzig, Renger. 2 ℳ 40 ₰.

Sefton Delmer, English Literature from Beowulf to B. Shaw. Berlin, Weidmann. 2 ℳ 60 ₰. (Wegen systematischer Anordnung und Gruppierung, sowie wegen der Analysen für Studierende und Lehrer sehr empfehlenswert.)

Tucker-Murdoch, A New Primer of Engl. Literature. London, Bell & Sons. (Gute Darstellung der Hauptströmungen.)

Andrews, A Short History of Engl. Literature. Leipzig, Teubner.

Thiergen-Hamann, English Anthology. Leipzig, Teubner. 4 ℳ 20 ₰.

Adolf Müller, Englische Gedichte. Leipzig, Freytag.

Herrig-Förster, British Classical Authors. Braunschweig, Westermann.

Aronstein, Selections from English Poetry. Leipzig, Velhagen & Klasing. 2 ℳ.

Oliver, The English Stage, its Origins and Modern Development. Lon., Ouseley. 1 ℳ 60 ₰.

Fehr, Streifzüge durch die neueste englische Literatur. Straßburg, Trübner. 3 ℳ 50 ₰.

W. Long, English Literature. A Text-Book for Schools. Lon., Long, Ginn & Co. 5 ℳ.

Sidney Lee, Shakespeare's Life & Work. Being an Abridgment etc. New Edition Lon., Smith, Elder & Co. 2 ℳ 60 ₰.

Th. Vetter, Die englische Literatur der Gegenwart. Leipzig, Quelle & Meyer. 8 ℳ.

L. Kellner, Die englische Literatur im Zeitalter der Königin Viktoria. Leipzig, 1909. 11 ℳ.

Smith, Die amerikanische Literatur. Vorlesungen an der Universität Berlin. Berlin, Weidmann. 5 ℳ.

Jiriczek, Viktorianische Dichtung. Eine Auswahl. Heidelberg, Winter. 4 ℳ.

d) Grammatik und Stil.

G. Krüger, Engl. Unterrichtswerk für höhere Schulen. II. Grammatik. Leipzig, G. Freytag. 4 ℳ.

Immanuel Schmidt, Grammatik der englischen Sprache. Berlin, Haude und Spener. 4 ℳ 50 ₰. (Bleibt immer eine der reichhaltigsten und besten zum Nachschlagen!)

Conrad, Syntax der Engl. Sprache. Berlin, Miller & Sohn. 2 ℳ.

Kruisinga, A Grammar of Present Day English. Utrecht, Kemisch & Zoon. 6 ℳ 50 ₰.

Poutsma, A Grammar of Late Modern English. Groningen, Nordhoff.

Onions, An Advanced English Syntax.

H. Sweet, A New English Grammar. 2 vls.

Wendt, Syntax d. heutigen Englisch. I. Wortlehre. Heidelberg, Winter. 5 ℳ 40 ₰.

Sonnenschein's Parallel Grammar Series:

1. Hall & Sonnenschein, Accidence.
2. Cooper & Sonnenschein, Analysis & Syntax. Lon., Sonnenschein, à 2 ℳ.

Bradley, The Making of English. Lon., Macmillan. 4 ℳ.
Ellinger-Butler, A Short English Syntax. Wien, Tempsky. 2 ℳ.
L. Kellner, Historical Outlines of English Syntax.
Jespersen, Progress in Language.
Englischer und französischer Sprachunterricht: Kritischer Literaturbericht. (Aus Schlagers pädagogischem Jahresbericht.) Leipzig, Brandstetter. 80 ₰.

Von neueren guten Lehrbüchern für höhere Schulen:

Gesenius-Regel, Engl. Sprachlehre. Halle, Waisenhaus.
Bierbaum, Lehrbuch der engl. Sprache. Leipzig, Roßberg.
Hausknecht, The English Student. Berlin, Wiegandt & Grieben.
Hausknecht, The English Scholar. (The English Student for Higher Forms.) Berlin, Wiegandt & Grieben.
Fehse, Lehrbuch der engl. Sprache. Leipzig, Renger.
Lincke-Cliffe, Lehrbuch der engl. Sprache für höhere Lehranstalten. Frankfurt, Diesterweg.
Marseille-Schmidt, Englische Grammatik. 2 ℳ.
Krüger, Engl. Unterrichtswerk f. höhere Schulen, Leipzig, G. Freytag.

e) Phraseologisches.

Günther, English Synonyms. Groningen, Wolters. 2 ℳ 90 ₰.
Klöpper, Synonymik.
The Daily Mail Year Book for 1911. 1 ℳ 25 ₰.
(Art von Konversations-Lexikon für minimalen Preis.)
Menges, Materialien für engl. Vorträge. Halle, Waisenhaus. 1 ℳ 40 ₰.
Kirkpatrik, Handbook of Idiomatic English. Heidelberg, Winter. 4 ℳ.
Sefton Delmer, A Military Word & Phrase Book. Berlin, A. Bath. 3 ℳ 60 ₰.
Naval & Military Life: 32 coloured Illustrations. Lon., The Muchmore Art Co.
Püttmann & Meier, Der Offizier als englischer Dolmetscher. Berlin, Mittler & Sohn. ℳ 4.
Immanuel, Was man vom englischen Heere wissen muß. Berlin, Liebel. 70 ₰.
Ennals, English German Nautical Terms. Lon., Griffin. 3 ℳ 60 ₰.
Pichon-Nunes, Practical Lessons in English. With Illustrations. Freiburg, Bielefeld. 2 ℳ.
Elliot-Weissel, Young England. (A Special Reader for the Practice of Idiomatic English.) Leipzig, Freytag.
Annual Price Lists:
The Army & Navy Co-operative Society, Ltd. Gratis: Spesen 1 ℳ 40 ₰.
Harrod's General Price List.
Spier's & Pond's Stores. Spesen 70 ₰.
William Whiteley, Ltd. General Price List. Spesen 1 ℳ 40 ₰.

Blumenthal, Selection of English Proverbs. Lon., Nutt. 1 ℳ.
Mason, English as Spoken & Written to-day. Lon., Nutt. 2 ℳ.
(Eine Fülle von gutem idiomatischen Englisch der modernen Konversationssprache.)
Berlitz, A Course of Business English. Berlin, Cronbach. 2 ℳ.
Hamilton, The English Newspaper Reader. Leipzig, G. Freytag. 2 ℳ 95 ₰.
Schmidt-Smith, Engl. Unterrichtssprache. Dresden und Leipzig, Koch. 1 ℳ.
Kron, The Little Seaman. Leipzig, Velhagen & Klasing. 1 ℳ 30 ₰.
Krüger, Des Engländers gebräuchlichster Wortschatz. Leipzig, A. Koch. 1 ℳ.
Thamm, First Steps in English Conversation for use in Schools. Gotha, Perthes.
Rückoldt, Engl. Schulredensarten für den Sprachunterricht. Leipzig, Roßberg.
Kron, The Little Londoner. Freiburg, Bielefeld.
Rentsch, Talks about English Life. Cöthen, Schulze. 3 ℳ.
Russell, English Taught by an Englishman. Freiburg, Bielefeld. 1 ℳ 80 ₰.
Kröher, Amusing Studies in English. Stuttgart, Violet. 1 ℳ 60 ₰.
Sefton Delmer, Engl. Debattierübungen.
Jespersen, The Growth and Structure of English Language. Leipzig, Teubner. 3 ℳ.

f) Phonetik.

Jespersen, Lehrbuch der Phonetik. Leipzig, Teubner. 5 ℳ 60 ₰.
Rippmann, Elements of Phonetics. Lon., Dent. 3 ℳ 30 ₰.
— The Sounds of Spoken English. Lon., Dent. 1 ℳ 80 ₰.
— Specimens of English, Spoken, Read, and Recited. Lon., Dent. 1 ℳ 60 ₰.
Sweet, A Primer of Spoken English. Oxford, Clarendon Press. 3 ℳ 50 ₰.
Western, Englische Lautlehre. Leipzig, Reisland.
True-Jespersen, Spoken English. Leipzig, Reisland. 1 ℳ.
Shindler, Echo of Spoken English. Marburg, Elwert.
Jones, The Pronunciation of English. Cambridge, The University Press. 2 ℳ 70 ₰.
— Phonetic Transcriptions of English Prose. Oxford, The Clarendon Press. 2 ℳ.
— Intonation Curves. Leipzig, Teubner. 2 ℳ 60 ₰.
Montgomery, Types of Standard Spoken English. Straßburg, Trübner[1]). 2 ℳ 25 ₰.
Wyld, The Teaching of Reading in Training Colleges. Lon., Murray.
(„Unschätzbar!“ Arnold Schröer.)
Schröer, Das Problem und die Darstellung des Standard of Spoken English.
I. Germ.-Roman. Monatshefte. April 1912. 50 ₰.
II. Germ.-Roman. Monatshefte. Mai 1912. 50 ₰.
Burch, The Pronunciation of English by Foreigners. Oxford, Alden. 3 ℳ.

[1]) Vgl. über die zwölf letztgenannten Werke die Ausführungen S. 133 ff.

Anhang.

Bestimmungen über die Einrichtung der pädagogischen Seminarien für die Lehramtskandidaten der philologisch-historischen Fächer.

§ 1. Gemäß § 6 der Allerhöchsten Verordnung vom 21. Januar 1895 (Ministerialblatt für Kirchen- und Schulangelegenheiten, Seite 39) haben die Lehramtskandidaten der philologisch-historischen Fächer nach Ablegung des II. Prüfungsabschnittes einen pädagogisch-didaktischen Kurs (Seminar) von einjähriger Dauer an einem humanistischen Gymnasium zu besuchen.

Jene Kandidaten, welche nach Ablegung des II. Prüfungsabschnittes ihrer Militärpflicht genügen oder sonst von der Teilnahme am Seminarkurse abgehalten sind, haben den Seminarbesuch im darauffolgenden Jahre nachzuholen.

§ 2. Die pädagogischen Seminarien haben den Zweck, die Kandidaten auf der Grundlage theoretischer Unterweisung mit den Aufgaben der pädagogischen Praxis möglichst allseitig bekannt zu machen und zu selbständiger Wirksamkeit als Lehrer auszubilden.

§ 3. Die humanistischen Gymnasien, an denen pädagogische Seminarien abgehalten werden, bestimmt das königl. Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten.

Die Seminarkurse finden alljährlich statt, beginnen alsbald nach Beendigung des II. Abschnittes der Prüfung für den Unterricht in den philologisch-historischen Fächern und dauern bis zum Schlusse des Schuljahres.

Die Zahl der Teilnehmer an einem Kurse soll in der Regel nicht über sechs betragen.

Auf Ansuchen werden den Kandidaten im Falle der Bedürftigkeit für die Dauer des Kurses Stipendien aus Staatsfonds nach Maßgabe der verfügbaren Mittel bewilligt.

§ 4. Die Gesuche um Zuteilung zu einem Kurse sind sofort nach dem Bestehen des II. Prüfungsabschnittes bei dem königl. Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten einzureichen.

In den Gesuchen können die Wünsche der Kandidaten hinsichtlich des Ortes, für welchen sie die Zulassung beantragen wollen, dargelegt werden; auf solche Wünsche wird nach Tunlichkeit Rücksicht genommen werden.

Wird um Verleihung eines Stipendiums nachgesucht, so ist dem Gesuche ein amtliches Vermögenszeugnis beizufügen.

§ 5. Das königl. Staatsministerium entscheidet über die Zuteilung zu einem Kurse und gibt den Tag und Ort der Anmeldung hiezu durch Einzelentschließungen bekannt.

Nachträgliche Zuteilung zu einem Kurse erfolgt nur, wenn sie durch gewichtige Ursachen begründet werden kann.

§ 6. Der Rektor des betreffenden Gymnasiums ist zugleich der Vorstand und Leiter des Seminars. Zur Abhaltung der Kurse hat er einen Lehrer der Anstalt beizuziehen, dessen Name dem königl. Staatsministerium vorher zur Anzeige zu bringen ist. Dieser Lehrer hat sich in besonders umfassender Weise an der Leitung des Kurses zu beteiligen und erforderlichen Falles als Stellvertreter des Vorstandes zu fungieren.

§ 7. Der Seminarvorstand und der Seminarlehrer haben gemeinschaftlich die theoretische und praktische Einführung der Kandidaten in den Lehrberuf vorzunehmen.

Als Mittel hierzu dienen:

a) theoretische Belehrung durch Besprechungen und Vorträge,

b) vorbildlicher Unterricht,

c) eigene Unterrichtserteilung seitens der Kandidaten.

Die Durchführung dieser drei Hauptaufgaben ist nach einem einheitlichen Verfahren und in steter gegenseitiger Wechselbeziehung zu betätigen und wird durch eine angemessen ausgestattete Bibliothek gefördert.

§ 8. Über alle Vorgänge während eines Seminarkurses sollen die Kandidaten sich Rechenschaft ablegen durch ein regelmäßig geführtes Tagebuch, welches zeitweise auch von dem Vorstande oder dem Seminarlehrer eingesehen werden kann.

§ 9. Theoretische Belehrung erhalten die Seminaristen durch Besprechungen und Konferenzen, die während der ganzen Dauer des Kurses mit Ausnahme der Ferien in jeder Woche durchschnittlich mindestens einmal unter der Leitung des Vorstandes oder auch des Seminarlehrers stattfinden. Hierzu haben mit Genehmigung des Vorstandes die übrigen Lehrer der Anstalt Zutritt.

Gegenstände dieser Besprechungen und Konferenzen sind:

a) Vorträge des Vorstandes und des Seminarlehrers über die Hauptgrundsätze der allgemeinen Erziehungs- und Unterrichtslehre und ihre Anwendung auf die höheren Mittelschulen, dann über die Methodik der einschlägigen Lehrfächer unter Hinweis auf Literatur und Unterrichts-

mittel sowie auf die neuere, insbesondere bayerische Schulgesetzgebung; Besprechung der wichtigsten pädagogischen Richtungen und ihrer Vertreter.

b) Berichte der Kandidaten über ihre beim Hospitieren gemachten Beobachtungen und kürzere Referate derselben pädagogischen und schultechnischen Inhalts. Hiebei ist gleichzeitig Übung der Kandidaten in freiem Vortrage und Bekanntmachung derselben mit der Seminarbibliothek anzustreben.

c) Vorbereitung der Kandidaten für ihre eigene Lehr- und Erziehungstätigkeit und Kritik der letzteren sowie der pädagogischen Schlußarbeiten.

Die Einrichtung dieser Besprechungen und Konferenzen im einzelnen bleibt dem Ermessen des Vorstandes überlassen.

Über die Konferenzen haben die Kandidaten abwechselnd auf Grund der in ihr Tagebuch eingetragenen Notizen das Protokoll zu führen und sind hiebei zu klarer Hervorhebung der Hauptgesichtspunkte sowie zu gewandter Darstellung anzuleiten.

§ 10. Vorbildlichen Unterricht erhalten die Kandidaten durch Hospitieren, d. h. durch den Besuch von Unterrichtsstunden zunächst des Seminarvorstandes oder des Seminarlehrers, später nach dem Ermessen des Vorstandes auch anderer von ihm bezeichneten Klassen- und Fachlehrer.

Auf die leitenden Gesichtspunkte, welche hiebei in Betracht kommen, werden die Kandidaten sowohl vor als nach dem Hospitieren hingewiesen. Außerdem haben sie über ihre eigenen hiebei gemachten Beobachtungen in planmäßig geordneter Darstellung Bericht zu erstatten.

Das Hospitieren hat während eines angemessenen Zeitraumes anzudauern und sich vorzugsweise auf die unteren und mittleren Klassen zu erstrecken. Die Zahl der in einer Woche zu besuchenden Unterrichtsstunden soll nicht über fünfzehn betragen.

§ 11. Die Übung erhalten die Kandidaten durch eigene Unterrichtserteilung. Die letztere beginnt frühzeitig, und zwar zunächst in der Klasse des Seminarlehrers, sodann findet sie auch in anderen beim Hospitieren besuchten Klassen statt; sie erstreckt sich auf die von den Kandidaten vertretenen Unterrichtsgegenstände und hat sich dem Lehrgange der einzelnen Klassen organisch einzufügen.

Besondere Anweisung durch den Vorstand oder den Seminarlehrer eventuell im Benehmen mit den Lehrern der beteiligten Klassen sowie sorgfältige, je nach Bedürfnis auch schriftliche Vorbereitung seitens des Kandidaten gehen voraus.

Der Unterrichtserteilung eines Kandidaten wohnen in der Regel auch die übrigen bei, jedenfalls der Seminarvorstand oder der Seminar-

lehrer und von den Anstaltslehrern jedesmal derjenige, dessen Klasse herangezogen ist.

Die eingehende Kritik erfolgt in tunlichster Bälde unter Mitwirkung sämtlicher bei der Unterrichtserteilung anwesenden Lehrer und Kandidaten.

Die Zahl der auf die Unterrichtserteilung zu verwendenden Wochenstunden bestimmt der Vorstand im Einvernehmen mit dem Seminarlehrer.

Gegen Schluß des Kurses sollen die Seminaristen auch Gelegenheit zu selbständiger Unterrichtserteilung auf einem kleinen, in sich abgeschlossenen Unterrichtsgebiete erhalten. Der Umfang wird vom Seminarvorstand bestimmt, Kontrolle übt der betreffende Lehrer, zeitweise auch der Vorstand.

In Notfällen, z. B. bei Erkrankung eines Anstaltslehrers, können die Kandidaten unter Aufsicht des Rektors auch zu vorübergehender Aushilfe herangezogen werden.

Die zuhörende, gegebenenfalls auch aktive Teilnahme der Seminaristen an den Sitzungen des Lehrerrates hängt von der Bestimmung des Rektors ab. Die Kandidaten haben über diese Verhandlungen Amtsverschwiegenheit zu beobachten, worauf sie bei Beginn des Kurses durch Handgelübde zu verpflichten sind.

Einzelne Korrekturen und Zensuren von Schülerarbeiten können den Kandidaten zum Zweck ihrer didaktischen Ausbildung zugewiesen werden. Auch haben sie bei der Überwachung der Schüler während der Pausen mitzuwirken und den Schulfeierlichkeiten beizuwohnen. Überhaupt wird der Seminarvorstand es sich angelegen sein lassen, die Kandidaten einerseits in ein kollegiales Verhältnis zu der Lehrerschaft des Gymnasiums zu setzen, anderseits sie im Zusammenhang mit ihrer Aufgabe zur Erweiterung ihres Fachwissens in bezug auf die Gegenstände des Unterrichts anzuhalten.

§ 12. Angemessene Zeit vor Schluß des Kurses hat jeder Seminarist eine größere pädagogische Arbeit einzuliefern, welche ein mit dem Seminarvorstand und dem Seminarlehrer vereinbartes und mit dem Seminarbetrieb zusammenhängendes Thema behandelt, von dem Vorstand oder Seminarlehrer schriftlich beurteilt und in den Sitzungen des Seminars besprochen wird.

§ 13. Spätestens vier Wochen nach Schluß eines Kurses hat der Vorstand des Seminars über den Verlauf und das Ergebnis des Kurses auf Grund der von ihm und dem Seminarlehrer gemachten Beobachtungen und Erfahrungen an das königl. Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten einen Bericht zu erstatten, in welchem ins-

besondere auch die Qualifikation der zugelassenen Kandidaten sorgfältig zu würdigen und denselben eine allgemeine Befähigungsnote nach einem der Prädikate: sehr gut — gut — genügend — ungenügend auszustellen ist. Dem Berichte sind die pädagogischen Schlußarbeiten der Seminaristen mit dem Urteile des einschlägigen Zensors beizulegen.

§ 14. Über den Besuch des Seminarkurses wird jedem Kandidaten im Falle entsprechenden Erfolges durch das königl. Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten ein Zeugnis nach dem in der Beilage angefügten Muster ausgestellt.

Befähigungszeugnis.

Der Lehramtspraktikant der Philologie Herr ..... geboren am .... zu ..... königl. Bezirksamts .... Konfession, hat nach Ablegung des I. und II. Abschnittes der Prüfung für den Unterricht in den philologisch-historischen Fächern an dem pädagogisch didaktischen Seminarkurse, welcher in der Zeit vom ..... bis zum Schlusse des Schuljahres .... am B... Gymnasium in .... abgehalten worden ist, mit ..... Erfolge teilgenommen und hiemit den bestehenden Vorschriften über die Erlangung einer Lehrbefähigung an einem humanistischen oder Realgymnasium nach Maßgabe des Prüfungszeugnisses vom ..... Genüge geleistet.

München, den ....

Königl. Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten. (L. S.)

Lehrprogramm (1901) für den Unterricht in den neueren Sprachen an den Realgymnasien.

(§§ 11 und 12 der Schulordnung vom 3. September 1891.)

I. Allgemeines Lehrziel.

Sicheres Verständnis französischer bzw. englischer Werke der klassischen und der neueren Zeit, sowie auf genügender Kenntnis der Grammatik und hinreichendem Wortschatz beruhende Übung in korrektem mündlichen und schriftlichen Gebrauch der fremden Sprache in einem für die gewöhnlichen Lebens- und Verkehrsverhältnisse genügenden Umfange.

II. Besondere Vorschriften.

1. Hinsichtlich der Aussprache sollen die Schüler tunlichst dahin geführt werden, in sinngemäßer Weise, fließend und in einem Tone zu lesen, welcher dem der gebildeten Franzosen bzw. Engländer möglichst nahe kommt.

2. In bezug auf die Sprechfähigkeit ist dahin zu streben, daß die Schüler imstande sind, französische und englische Fragen über geeignete Lesestücke oder über einfache Vorkommnisse des täglichen Lebens zu verstehen und französisch bzw. englisch zu beantworten.

3. Im Mittelpunkte des Unterrichtes steht der fremdsprachliche Text, vor allem das zusammenhängende Lesestück, an welches sich die meisten Übungen anzuschließen haben. Bei der Erklärung der Schriftsteller ist jedesmal eine kurze literarhistorische Einleitung zu geben.

4. An den Text hat sich der Unterricht in der Grammatik zu schließen, die nur als Mittel zum Zweck vorzugsweise nach der induktiven Methode und vor allem in ihren häufig wiederkehrenden Erscheinungen zu behandeln ist.

5. Die schriftlichen Übungen sollen in allen Klassen im Niederschreiben von Diktaten, in der Umformung gelesener Stücke und in Übersetzungen sowohl aus der fremden als auch aus der Muttersprache (unter Ausschluß deutscher Originalstücke) bestehen. Ferner ist in den beiden obersten Klassen die Übersetzung zusammenhängender deutscher Texte sowie die Anfertigung von Nacherzählungen und Briefen zu verlangen. Auch kann der Lehrer hier versuchsweise leichtere französische Aufsätze anfertigen lassen.

III. Verteilung des grammatischen Lehrstoffes.

Französisch:

4. Klasse: Lautlehre. Schriftlehre. Das Regelmäßige und Wichtigste aus der Formenlehre: Artikel und Substantiv, Adjektiv, Zahlwort, die wichtigsten Regeln über das Fürwort und vor allem Einübung von avoir und être sowie der lebenden Konjugationsweise (aimer, finir, vendre).

5. und 6. Klasse. Vervollständigung der Laut-, Schrift- und Formenlehre. Konjugation der Verben auf -er mit veränderlichem Stamme, sowie Einübung der archaischen Konjugationsweise (die reinen Verben auf -ir, die Verben auf -re und auf -oir). Einige wichtigere Regeln der Syntax (Gebrauch der Arten, Zeiten und Redeweisen des Verbs, Wortstellung u. dgl.).

7. Klasse: Vervollständigung und Abschluß der Syntax.

8. und 9. Klasse: Gelegentliche Wiederholung schwieriger Kapitel des syntaktischen Lehrstoffes, wobei der Gebrauch einer kurzen, französisch geschriebenen Grammatik gestattet ist.

Englisch:

6. Klasse: Lautlehre, Schriftlehre. Die Formenlehre einschließlich der gebräuchlichsten unregelmäßigen Zeitwörter mit den entsprechenden Übungen.

7. Klasse: Wiederholung des in der sechsten behandelten Lehrstoffes. Sämtliche unregelmäßigen Zeitwörter mit Übungen; die Syntax.

8. und 9. Klasse: Wiederholung der Grammatik.

IV. Lektüre.

Die französische Lektüre hat in der 4. und 5. Klasse die in dem jeweils eingeführten Lehr- und Übungsbuche enthaltenen Texte zum Gegenstande, daneben kann auch in den Klassen 4—6 eine passende Chrestomathie von mäßigem Umfange benützt werden.

In den anderen Klassen werden Werke der klassischen und modernen Zeit gelesen, wie etwa in der 6. Klasse: Bruno, Francinet, le Tour de la France par deux enfants; Boissonnas, Une famille pendant la guerre de 1870; D'Hombres et Monod: Biographies historiques; Duruy: Biographies d'hommes célèbres; Erckmann-Chatrian: Contes populaires, Contes des Bords du Rhin; Halévy: l'Invasion; Lamé-Fleury: Histoire de France; Ausgewählte leichtere Contes et Récits pour la jeunesse.

In der 7. Klasse: Duruy, Histoire de France; Erckmann-Chatrian: Histoire d'un Conscrit de 1813, Waterloo; Gropp und Hausknecht: Auswahl französischer Gedichte; Malot: En Famille, Sans Famille; Passy: Le petit Poucet du 19e siècle; Stephenson et la Naissance des chemins de fer; Souvestre, Au Coin du Feu, Derniers Paysans, Sous la Tonnelle; Theuriet: Les Enchantements de la Forêt, la Princesse verte; Töpffer: Nouvelles Genevoises; Choix de Nouvelles Modernes; Conteurs Modernes.

In der 8. Klasse: Barante: Histoire de Jeanne d'Arc, Henri V d'Angleterre en France; Barrau: Scènes de la Révolution française; Chuquet: La guerre de 1870—71; Daudet: Tartarin de Tarascon, Le Petit Chose; Gropp und Hausknecht: Auswahl französischer Gedichte; Laurie: Mémoires d'un Collégien; Mérimée: Colomba; Racine: Iphigénie en Aulide, Athalie; Regnard: Le Joueur; Sandeau: Mlle de la Seiglière; Vigny: La Canne de Jonc et le Sceau Rouge.

In der 9. Klasse: Arago: Histoire de ma jeunesse, Eloges; Coppée: Geeignete Erzählungen aus den Vrais Riches; Corneille: Le Cid, Cinna, Horace; Daudet: Geeignete Erzählungen aus den Lettres de mon moulin; Du Camp: Paris, ses organes, ses fonctions et sa vie; D'Hérisson: Journal d'un officier d'ordonnance; Gropp und Hausknecht: Auswahl fran-

zösischer Gedichte; Legouvé: Souvenirs de Jeunesse; Michelet: Tableau de la France; Molière: L'Avare, les Femmes Savantes, le Misanthrope; Sarcey: Siège de Paris; Schuré: Sites et Paysages historiques aus den Grandes Légendes de la France; Taine: Les Origines de la France contemporaine; Geeignete moderne Dramen wie z. B. Feuillet: Le Roman d'un jeune homme pauvre; Scribe et Legouvé: Les doigts de fée.

Die englische Lektüre beschränkt sich in der 6. Klasse auf die in dem jeweils eingeführten Lehr- und Übungsbuche enthaltenen Texte.

In den drei obersten Klassen werden Werke der letzten Jahrhunderte gelesen, wie etwa in der

7. Klasse: Ascott: Stories of English Schoolboy Life, Holiday Stories; Besant: The History of London; Burnett: Little Lord Fauntleroy; Chambers: English History, Edgeworth: Popular Tales; Gardiner: Historical Biographies; Green: A Short History of the English People; Gropp und Hausknecht: Auswahl englischer Gedichte; Marryat: The Three Cutters; Seymour: Shakespeare Stories.

In der 8. Klasse: Addison: Ausgewählte Aufsätze aus dem Spectator; Black: A Tour in the Scottish Highlands; Sir Daniel Brewster: Newton; Daw: Queen Victoria; Dickens: A Christmas Carol, Sketches by Boz; Gropp und Hausknecht: Auswahl englischer Gedichte; Irving: Abbotsford, Sketchbook; Hume: King Charles I., History of Queen Elizabeth; Marryat: The Children of the New Forest; Sir W. Scott: Ivanhoe, Kenilworth, Waverley (Gekürzte Ausgaben); Massey: God save the Queen, In the Struggle of Life.

In der 9. Klasse: Byron: The Prisoner of Chillon; Escott: England, its People, Polity and Pursuits; Gordon: London Life and Institutions; Gropp und Hausknecht: Auswahl englischer Gedichte; Johnson: Life of Milton; Macaulay: The Duke of Monmouth, Johnson, Lord Clive, Warren Hastings; Shakespeare: Macbeth, The Merchant of Venice, King Richard II., King Richard III., Julius Caesar, King Lear, King Henry V.; Sir W. Scott: The Lady of the Lake; The Lay of the Last Ministrel.

V. Schul- und Hausaufgaben (§ 28, Ziffer 1—4 der Schulordnung.)

An Schulaufgaben (Übersetzungen aus dem Deutschen, Diktaten, grammatischen Extemporalien, Übersetzungen aus der fremden Sprache) sind innerhalb eines Schuljahres zu stellen:

Aus dem Französischen:

in den Klassen 4 und 5: 6—8
„ „ „ 6 „ 7: 5—6
„ „ „ 8 „ 9: 4—5.

Aus dem Englischen:

in den Klassen 6 und 7: 5—6
„ „ „ 8 „ 9: 4—5.

Die bisher gestellten französischen und englischen Hausaufgaben fallen in Zukunft weg. Dagegen ist auf die kleineren häuslichen Aufgaben, welche zur Einübung des Lehrstoffes und zur Anregung der eigenen Tätigkeit gegeben werden, größeres Gewicht zu legen und die Kontrolle mit erhöhter Sorgfalt zu betätigen.

VI. Absolutorialprüfung.

Schriftliche Prüfung (§ 33, Abs. 2 der Schulordnung).

Am 2. Prüfungstage

a) Niederschreiben eines französischen Diktates in Prosa (von 7—7½ h), von dem der betreffende Lehrer der neueren Sprachen eine Viertelstunde vor Beginn der Prüfung in Gegenwart des Rektors Einsicht nehmen soll. Dasselbe ist in Sprechtakten, und zwar zweimal an verschiedenen Stellen des Prüfungssaales und zum Schlusse noch einmal im Zusammenhang zu diktieren.

b) Schriftliche Übersetzung eines französischen Prosatextes von mäßiger Schwierigkeit in das Deutsche.

c) Schriftliche Übersetzung eines nicht zu schwierigen deutschen Textes in das Französische.

Für die unter b) und c) genannten Aufgaben wird zusammen eine dreistündige Arbeitszeit gewährt. (Vormittags 8—11 h.)

d) Nachmittags von 3—6 h findet die schriftliche englische Prüfung statt, deren Aufgaben hinsichtlich der Anforderungen den obengenannten französischen Aufgaben unter b) und c) entsprechen.

Mündliche Prüfung (§ 36 der Schulordnung).

Absatz 2, lit. a) und b).

Wie bisher mit dem Zusatze: Beantwortung französischer bzw. englischer, auf die Grammatik oder den Inhalt der gelesenen Stelle sich beziehender Fragen in der fremden Sprache.

Lehrprogramm (1901) für den Unterricht in der französischen Sprache an den humanistischen Gymnasien und Progymnasien.

(§ 12 der Schulordnung vom 23. Juli 1891.)

I. Allgemeines Lehrziel.

Verständnis nicht zu schwieriger französischer Werke hauptsächlich der neueren Zeit, sowie auf genügender Kenntnis der Grammatik und hinreichendem Wortschatz beruhende Einführung in den mündlichen und schriftlichen Gebrauch der fremden Sprache.

II. Besondere Vorschriften.

1. Hinsichtlich der Aussprache sollen die Schüler tunlichst dahin geführt werden, in sinngemäßer Weise fließend und in einem Tone zu lesen, welcher dem der gebildeten Franzosen möglichst nahe kommt.

2. In bezug auf die Sprechfähigkeit ist dahin zu streben, daß die Schüler imstande sind, leichte französische Fragen über geeignete Lesestücke oder über einfache Vorkommnisse des täglichen Lebens zu verstehen und französisch zu beantworten.

3. Im Mittelpunkte des Unterrichts steht der französische Text, vor allem das zusammenhängende Lesestück, an welches sich die meisten Übungen anzuschließen haben.

4. An den französischen Text hat sich der Unterricht in der Grammatik zu schließen, die nur als Mittel zum Zweck vorzugsweise nach der induktiven Methode und vor allem in ihren häufig wiederkehrenden Erscheinungen zu behandeln ist.

5. Die schriftlichen Übungen sollen in allen Klassen im Niederschreiben von leichteren Diktaten, in der Umformung gelesener Stücke und in Übersetzungen sowohl aus der fremden als auch aus der Muttersprache (unter Ausschluß deutscher Originalstücke) bestehen.

III. Verteilung des grammatischen Lehrstoffes.

Sechste Klasse: Laut-, Schrift- und Formenlehre mit Inbegriff der wichtigeren Regeln über die Wortstellung, aber mit Ausschluß der sogenannten unregelmäßigen Verba.

Siebente Klasse: Die sogenannten unregelmäßigen Verba nebst den einfacheren Regeln der Syntax.

Achte und neunte Klasse: Vervollständigung und Abschluß der Syntax.

IV. Lektüre.

Die Lektüre beschränkt sich in den beiden unteren Klassen auf die in dem jeweils eingeführten Lehr- und Übungsbuche enthaltenen Texte.

Doch kann in der 7. Klasse auch schon ein leichter Schriftsteller gelesen werden wie z. B. Bruno: Le Tour de la France par deux enfants; Combe: Nouvelles jurassiennes; D'Hombres et Monod: Biographies historiques; Duruy: Biographies d'hommes célèbres; Erckmann-Chatrian: Histoire du plébiscite; Souvestre: Sous la Tonnelle.

In den beiden oberen Klassen werden Werke der modernen Zeit und auch der klassischen Periode gelesen, wie etwa in der 8. Klasse: Barrau: Scènes de la Révolution française; Börner: La France, sa description, son histoire et son organisation politique et administrative; Chuquet: La Guerre de 1870—71; Daudet: Le Petit Chose, Tartarin de Tarascon; Duruy: Histoire de France; Erckmann-Chatrian: Histoire d'un conscrit de 1813, Waterloo; Gropp und Hausknecht: Auswahl französischer Gedichte; Laurie: Mémoires d'un Collégien; Michaud: Influence et résultats des croisades; Molière: L'Avare; Racine: Iphigénie en Aulide, Athalie; Saudeau: Mlle de la Seiglière; Souvestre: Au Coin du Feu, Les derniers Paysans, Sous la Tonnelle, Théâtre de la Jeunesse; Theuriet: Les Enchantements de la Forêt, la Princesse verte; Thiers: Histoire du consulat et de l'empire, Napoléon à Sainte-Hélène; Topffer: Nouvelles Genevoises.

In der 9. Klasse: Coppée: Pariser Skizzen aus Les vrais Riches; Du Camp: Paris, ses organes, ses fonctions et sa vie dans la seconde moitié du XIXe siècle; Corneille: Le Cid, Cinna, Horace; Daudet: Ausgewählte Erzählungen aus den Lettres de mon moulin; Gropp und Hausknecht: Auswahl französischer Gedichte; D'Hérisson: Journal d'un officier d'ordonnance; Legouvé: Souvenirs de Jeunesse; Michelet: Tableau de la France; Mérimée: Colomba; Mignet: Histoire de la révolution française; Molière: Les Femmes Savantes, le Misanthrope; Sarcey: Siège de Paris; Schuré: Sites et Paysages historiques aus den Grandes Légendes de la France; Taine: Les origines de la France contemporaine; Vigny: La Canne de Jonc et le Cachet rouge; einige moderne Dramen in Prosa, wie z. B. Erckmann-Chatrian, L'ami Fritz; Feuillet: Le Roman d'un jeune homme pauvre; Scribe et Legouvé: Les Doigts de fée.

V. Absolutorialprüfung.

Schriftliche Prüfung. (§ 33, Abs. 2 der Schulordnung.)

Am 3. Prüfungstage:

b) Schriftliche Übersetzung eines französischen Prosatextes von mäßiger Schwierigkeit in das Deutsche.

c) Schriftliche Übersetzung eines stilistisch einfachen Textes in erzählender Form in das Französische.

Für die unter b) und c) genannten Aufgaben wird zusammen eine zweieinhalbstündige Arbeitszeit gewährt (nachmittags von 3—5½ Uhr)

Mündliche Prüfung. (§ 36, Abs. 2c der Schulordnung.)

c) Übersetzung nicht gelesener Stellen eines leichteren französischen Schriftstellers.

Instruktion für den Unterricht in den neueren Sprachen an den Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen (1901).

1. Die Aussprache ist in einer den Fortschritten der phonetischen Wissenschaft entsprechenden Weise zu lehren. Die Lehrer müssen daher die sicheren Ergebnisse der Phonetik im Unterrichte praktisch verwerten, indem sie zunächst in der untersten Klasse die erste Zeit ausschließlich auf die Einübung der fremden Laute verwenden. (Artikulationsübungen, stimmhafte und stimmlose Konsonanten, leiser Vokaleinsatz, energische Lippenbewegung, besonders bei der Bildung der französischen Vokale, Silben- und Wortgrenze usw.) Dabei empfiehlt es sich, die Bücher schließen zu lassen und eine Lauttafel zu benützen. Auf eine sorgfältige Lautschulung ist um so größeres Gewicht zu legen, als das erste Unterrichtsjahr für alle späteren Jahre bestimmend ist. Nur wenn bereits in der untersten Klasse die Sprachorgane der Schüler in der richtigen Weise geübt worden sind, läßt sich auch in den oberen Klassen eine korrekte Aussprache erhoffen. Theoretische Belehrung über die Lautbildung ist nur da zu geben, wo sie die richtige Hervorbringung der fremden Laute zu fördern und zu erleichtern geeignet ist. Auf die Einübung der Einzellaute hat die Einübung der Laute im Worte und im Satze zu folgen. Die Schüler sollen tunlichst dahin geführt werden, in sinngemäßer Weise fließend, deutlich und lautrein lesen zu lernen, d. h. mit genauer Beobachtung des leisen Vokaleinsatzes, der Sprechtakte und der der fremden Sprache eigenen Intonation. Dabei darf von den Schülern, namentlich in der ersten Zeit, kein Satz gelesen werden, der nicht erst vom Lehrer deutlich vorgesprochen worden ist. Zu nachdrücklicherer Förderung der richtigen Aussprache und Betonung empfiehlt es sich, in jeder Klasse einige Gedichte und gehaltvolle Prosastellen auswendig lernen zu lassen. Phonetische Transkriptionen zusammenhängender fremdsprachlicher Texte sind zu vermeiden.

2. Was die Sprechfähigkeit anlangt, so ist zunächst eine gewisse Gewandtheit im Aussprechen von kurzen Satzgruppen dadurch anzustreben, daß der Lehrer schon bei der Erlernung von avoir und être,

dann bei den Verben auf -er, -ir, -re und -oir in Sätzen konjugieren läßt; darauf sind zur Übung im freien mündlichen Ausdruck, wenn irgend tunlich, in jeder Stunde und in allen Klassen zuerst leichte, dann allmählich schwieriger werdende Sprechübungen an den jedesmal gelesenen und übersetzten Text, soweit er sich dazu eignet, anzuschließen. Diese Sprechübungen, welche dem Anschauungskreise der Schüler angemessen sein müssen, können sich gelegentlich auch auf die Vorkommnisse des täglichen Lebens erstrecken. Zur Übung der Schüler im raschen Auffassen der fremdsprachlichen Laute ist es auch nützlich, ihnen öfter ihren Kenntnissen angemessene französische oder englische Sätze, auch zusammenhängenden Inhaltes, vorzusprechen und sich zu überzeugen, ob sie verstanden wurden. Bei den Sprechübungen hat die Fragestellung nicht immer nur durch den Lehrer, sondern nach Anweisung desselben auch durch die Schüler zu erfolgen. Beim Unterrichten erscheint in allen Klassen der möglichst häufige Gebrauch der fremden Sprache geboten, soweit es sich nicht um erziehliche Zwecke, um tiefere Einwirkung auf Verstand und Gemüt der Schüler handelt. Die Regeln der Grammatik sind immer erst in deutscher Sprache zu erklären.

3. Der fremdsprachliche Text und der daran sich schließende praktische (mündliche und schriftliche) Gebrauch der Fremdsprache, sowie das Verständnis der Schriftsteller ist in den Mittelpunkt des Unterrichts zu rücken. Beim Übersetzen der Autoren ist auf einen angemessenen, idiomatischen deutschen Ausdruck Gewicht zu legen. Den Lehrern muß als Ziel vorschweben, ihre Schüler sowohl zu einer gewissen Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Ausdruck und zu grammatischer formaler Korrektheit zu führen, als auch in den Lernenden ein lebendiges Interesse für den Inhalt des Gelesenen zu erwecken und durch den Gedankengehalt der gelesenen Texte wie durch hinzugefügte, passende Sacherklärungen Verständnis für das Geistes- und Kulturleben des fremden Volkes anzubahnen. Der Gebrauch einer Chrestomathie ist im allgemeinen nicht zu empfehlen. Gegen eine maßvolle Benützung von Anschauungsbildern beim Unterricht ist keine Einwendung zu erheben.

4. Die Grammatik ist nicht als Selbstzweck zu betrachten, sondern als Mittel zum Zweck zu behandeln. Bei der Unterweisung in derselben ist in der Hauptsache die induktive Methode zu befolgen. Es müssen also die grammatischen Tatsachen, soweit dies tunlich und praktisch möglich ist, nicht aus einer a priori aufgestellten Regel, sondern die Regel muß aus dem fremden Sprachstoffe selbst abgeleitet werden. Also erst die Anschauung, dann die Abstraktion. Dann wird der induktiv gewonnene grammatische Stoff dem Schüler in systematischer Ordnung vorgeführt

und von ihm gedächtnismäßig angeeignet. Zunächst ist nur das Regelmäßige ins Auge zu fassen. Ein Eingehen auf grammatische Spitzfindigkeiten ist zu vermeiden. Bei der Einübung des französischen Zeitwortes ist stets vom Stamme auszugehen. Dabei ist die scheinbar unregelmäßige Gestalt vieler Verbalformen vermittelst der einfacheren Lautgesetze, aber ohne Zurückgreifen auf Vulgärlatein und Altfranzösisch zu erläutern. An humanistischen und Realgymnasien sind Hinweise auf das Latein da angezeigt, wo sie zur Unterstützung des Gedächtnisses und zum tieferen Verständnisse des französischen Sprachgebrauches dienen.

5. Die schriftlichen Übungen, welche anfangs den Zweck haben, die geltende Rechtschreibung einzuprägen, müssen mit dem Niederschreiben der erlernten Wörter beginnen, und sich allmählich zum Schreiben von Diktaten erweitern, welche zuerst wörtlich oder in leicht veränderter Form den übersetzten Texten zu entnehmen sind. Dabei ist stets auf den Unterschied des Laut- und Schriftbildes aufmerksam zu machen. Diktate sind stufenweise schwieriger werdend, durch alle Klassen fortzusetzen und möglichst oft zu geben. Als schriftliche oder mündliche Übungen empfehlen sich bestimmte Umformungen des Gelesenen (Verwandlung der Einzahl in die Mehrzahl, der Gegenwart in die Vergangenheit, der direkten Rede in die indirekte, des Maskulinums in das Femininum, Veränderung der Person des Verbums u. dgl. mehr), oder die Beantwortung von Fragen, die sich an den Inhalt des durchgearbeiteten Lehrstoffes anschließen. Auch ist es ratsam, das Gelesene zuerst wörtlich genau, später aber in freier Weise nacherzählen zu lassen. — Übersetzungen aus der Muttersprache in die Fremdsprache sind immer erst dann vorzunehmen, wenn die betreffenden Spracherscheinungen durch mündliche und schriftliche Übungen am fremden Texte gründlich eingeübt sind. Für diese Übersetzungen sind nur solche Stücke zu wählen, welche keine stilistischen Schwierigkeiten enthalten, also wörtlich in die fremde Sprache übersetzt werden können. Derartige Übersetzungen, namentlich wenn sie sich inhaltlich an die vorher durchgenommenen übersetzten und erklärten fremden Texte anschließen, sind besonders zur Befestigung des Wortschatzes der Schüler und zur Einübung der Grammatik von nicht zu unterschätzendem Werte. Hingegen sind Übersetzungen von deutschen Originalstücken als zu schwierig zu unterlassen.

6. Zur Erreichung nennenswerter Erfolge ist eine einheitliche Methode und ein einheitliches Zusammenwirken der Lehrer für neuere Sprachen an jeder Anstalt unerläßlich. — Die Rektoren werden es sich angelegen sein lassen, wenn nötig, in den von ihnen geleiteten Fachkonferenzen die entsprechende Verständigung herbeizuführen.

Aus dem Lehrplan (1907) der Real- und Oberrealschulen.

(Ministerialblatt Nr. 21 vom 27. Juni 1907.)

§ 4.

Neuere Sprachen.

Lehrziel: Verständnis der wichtigeren fremdsprachlichen Schriftwerke der klassischen und der neueren Zeit auf Grund genügender Kenntnis der Grammatik; Übung im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der fremden Sprache in einem für die gewöhnlichen Lebens- und Verkehrsverhältnisse genügenden Umfange. Überblick über die Hauptabschnitte der französischen und englischen Kultur- und Literaturgeschichte. Durch alle Klassen sind Gedichte und kleinere ausgewählte Abschnitte aus gelesenen Stücken dem Gedächtnis einzuprägen, sinngemäß vorzutragen, eventuell auch zu singen.

Französische Sprache.

I. Grammatik.

Vorbemerkung: Der grammatische Unterricht ist nicht bloß Mittel zum Zweck, sondern muß auch besonders das System der Grammatik zur Erkenntnis bringen, da an den lateinlosen Schulen das Französische die sonst dem Latein zufallende Aufgabe der sprachlich-formalen Schulung zu übernehmen hat. Dabei ist ein Eingehen auf grammatische Spitzfindigkeiten zu vermeiden.

Auf Aneignung und entsprechende Erweiterung des Wortschatzes ist ernstlich Bedacht zu nehmen. Auch ist an geeigneter Stelle die Wortbildungslehre zu berücksichtigen. (Folgen die Pensa der einzelnen Klassen auf der Unter- und Oberstufe.)

II. Lektüre.

A) Unterstufe.

I.–VI. Klasse.

Texte des Lehrbuches, welche gleichzeitig den grammatischen Stoff behandeln. Hierzu in der IV. und V. Klasse Texte des Lehrbuches, die alle Gebiete des täglichen Lebens berühren und dadurch reichhaltigen Stoff zu einfachen Sprechübungen bieten.

Von der VI. Klasse ab wird eine alle Seiten des Kultur- und Geisteslebens der fremden Nation berücksichtigende, vom Leichteren zum Schwereren fortschreitende, dem Lehrer jedoch freie Auswahl ermöglichende Gruppierung empfohlen (in der VII.–IX. Klasse als Regel zwei Autoren im Jahr).

VI. Klasse.

Irgend ein passender Erzähler wie z. B. Boissonnas, Une famille pendant la guerre de 1870—71; Daudet, Le Petit Chose — Lettres de mon moulin — Contes choisis; Erckmann-Chatrian, Histoire du plébiscite — Histoire d'un Conscrit — Waterloo — Contes populaires; Laurie, Mémoires d'un Collégien; Malot, Sans famille — En famille; Mérimée, Colomba; Souvestre, Au Coin du feu — L'éclusier de l'ouest — Sous la tonnelle — Derniers Paysans; Töpffer, Nouvelles Genevoises; Voyageurs et Inventeurs célèbres — Hommes illustres de la France.

B) Oberstufe.

VII. Klasse.

Französische Werke aus der Literatur des 18. und 19. Jahrhunderts mit Berücksichtigung der staatlichen und sozialen Einrichtungen, der Geographie und Geschichte Frankreichs. Bei der Erklärung der Schriftsteller ist eine kurze literaturhistorische Einleitung zu geben und bei den Dichtern das verwendete Versmaß zu erklären.

a) in der einen Jahreshälfte:

Leichtere Historiker, wie z. B. Barante, Histoire de Jeanne d'Arc; Duruy, Histoire de France de 1560—1643 — Règne de Louis XIV; Halévy, L'Invasion; D'Hérisson, Journal d'un officier d'ordonnance; Lamé-Fleury, Histoire de France; Lanfrey, Campagne de 1806—07; Rousset, Le Blocus et la Capitulation de Metz; Sarcey, Le siège de Paris; Thiers, Histoire du Consulat et de l'Empire — Napoléon à Sainte-Hélène; Vigny, La Veillée de Vincennes et Laurette; Michaud, Influence et résultats des croisades; auch Lesebuch mit geschichtlichen Stoffen.

b) In der anderen Jahreshälfte:

Gedichte in Auswahl von Steinmüller oder von Gropp und Hausknecht. Die Chrestomathie kann auch für spätere Klassen beibehalten werden.

VIII. Klasse.

Französische Klassiker des 17.—19. Jahrhunderts.

a) In der einen Jahreshälfte:

Ein schwierigerer Prosaiker (Schilderung von Natur und von Land und Leuten), wie z. B. Du Camp, Paris, ses organes, ses fonctions et sa vie; Figuier, Scènes et Tableaux de la Nature; La France, sa description, son histoire et son organisation; Daudet, Tartarin de Tarascon; Lagarde, La Lutte pour la Vie; Lerour, Souvenirs d'un Maire du

Village. — A travers Paris — Paris et autour de Paris: Reclus, La Belgique — En France: Schuré, Sites et Paysages historiques (aus den Grandes Légendes de la France): Taine, Voyage aux Pyrénées. — Auch Lesebuch mit ähnlichen Stoffen.

b) In der anderen Jahreshälfte:

Leichteres Prosadrama, wie z. B. Augier, Le Gendre de M. Poirier — La Pierre de Touche: Molière, L'Avare — Le Bourgeois Gentilhomme — Le Malade Imaginaire; Pailleron, Le Monde où l'on s'ennuie: Sandeau, Mademoiselle de la Seiglière; Scribe, Mon étoile — Le Verre d'Eau u. a. m.

IX. Klasse.

Französische Klassiker des 17.—19. Jahrhunderts.

a) In der einen Jahreshälfte:

Historiker, Redner, Philosophen, Wirtschaftsgebiet. Ausgewählte Essays hervorragender Schriftsteller des 19. Jahrhunderts, wie z. B.: Barrau, Scènes de la Révolution française; L'Eloquence française depuis la Révolution jusqu'à nos jours: Figuier, Histoire du Commerce: Guizot, Histoire de la Civilisation; Petit de Julleville, Les Epoques principales de la Littérature française; Mirabeau, Discours choisis; Maigne, Lectures sur les principales Inventions industrielles; Moralistes français — Orateurs français; Pascal, Pensées; Pigeonneau, Histoire du Commerce de la France: Rousseau, Morceaux choisis; Taine, Napoléon Bonaparte — Les Origines de la France contemporaine.

b) In der anderen Jahreshälfte:

Klassische Komödie und Tragödie, wie z. B.: Molière, Le Misanthrope — Les Femmes savantes — Les Précieuses ridicules; Corneille, Le Cid — Horace — Cinna — Polyeucte; Racine, Andromaque — Britannicus — Mithridate — Iphigénie — Phèdre — Athalie; Victor Hugo, Hernani.

III. Übungen im mündlichen Gebrauch der Sprache.

A) Unterstufe.

I. Klasse.

Lautschulung. Umformung gegebener Sätze (besonders bei Durchnahme des Hilfszeitwortes und des Verbums) durch Einführung anderer Subjekte und Objekte usw. Bildung selbständiger Sätze zu gegebenen Verbalformen, Konjugationsübungen in ganzen Sätzen. Durcharbeiten der Lesestücke in Frage und Antwort; aus Beantwortung derartiger Fragen

sich ergebende, erweiterte oder verkürzte Nacherzählungen; Memorieren von gut durchgearbeiteten Stoffen (auch Gedichten). Das Singen von Liedern ist gestattet; Leçons de choses zur Aneignung eines aktiven Wortschatzes, wie z. B. Schulzimmer, Körper, Kleidung, Mahlzeiten, Familie.

II. Klasse.

Sprechübungen wie in Klasse I, allmählich auch Selbstbeteiligung der Schüler an der Fragestellung; grammatische Umformungen durchgearbeiteter Stücke (Personen-, Tempus- und Genuswechsel); späterhin gelegentlich französisches Herausarbeiten leichterer Stücke in Frage und Antwort mit den daraus entsprungenen Ergebnissen als Diktat. — Memorieren (ev. Singen) von Liedern wie in Klasse I; Leçons de choses: Haus, Hausgeräte, Stadt, Verkehrsmittel, Zeit und Feste.

III. Klasse.

Sprechübungen wie vorher. Befestigung des Wortschatzes früherer Lesestücke in freier Repetition mit Fragestellung durch die Schüler; Versuche mündlicher Wiedergabe einfachster, wiederholt vorgelesener französischer Stoffe; Aneignung der üblichsten Wendungen der Umgangssprache in Verbindung mit den behandelten Verben; Sprichwörter und Redensarten; Leçons de choses: Erde, Nationen, Länder (speziell Frankreich), Metalle und Stoffe, Stände und Produkte; Pflanzen und Tiere; auch irgend ein Anschauungsbild.

IV. Klasse.

Übungen im mündlichen Gebrauch der Sprache wie vorher. — Leçons de choses; Zusammenfassung früher durchgenommenen Anschauungs- und Begriffsmaterials an der Hand geeigneter Lektüre oder eines diesem Zwecke dienenden Lese- oder Konversationsbuches; Übungen in Zusammenstellung sachlich und sprachlich verwandter Wörter (Wortfamilien).

V. Klasse.

Behandlung der Lehrbuchstücke und Leçons de choses wie in Klasse IV. Zusammenfassung durchgenommener Abschnitte in freier Nacherzählung. Hörübungen an schwierigeren fremden Stoffen mit entsprechender mündlicher Inhaltswiedergabe.

VI. Klasse.

Fortsetzung der praktischen Sprechübungen wie in den früheren Klassen. Erprobung und Zusammenfassung des erworbenen Wortschatzes an immer neuen Themen und von neuen Gesichtspunkten aus. Zusammenfassende Übersichten zur freien Lektüre in französischer Sprache.

B) Oberstufe.

VII.—IX. Klasse.

Sachliche und begriffliche, literar- und kulturgeschichtliche, biographische, gegebenenfalls auch grammatische Erläuterungen zur Lektüre, tunlichst in fremder Sprache; Sprechübungen, auch mit Zugrundelegung eines nach Sachgruppen geordneten kurzen Vokabulars (z. B. Kron, Le petit Parisien; Stier, Causeries françaises). In Klasse VIII und IX kurzer Überblick über die bedeutendsten, auch durch die Lektüre berührten Perioden der französischen Kultur- und Literaturgeschichte.

Gelegentliche maßvolle Benützung von Anschauungsbildern.

IV. Schriftliche Arbeiten.

A) Unterstufe.

I. Klasse.

Grammatische Übungen; Konjugationsübungen in Sätzen; Diktate und grammatische Umformungen im Anschluß an Lesestücke, Beantwortung einfacher, aus dem Übungsstoff erwachsender Fragen; Her- und Rückübersetzungen; Übersetzung deutscher Texte, die sich aufs engste an Übungsstücke anschließen müssen.

II. Klasse.

Verbalformen und Konjugationsübungen, Beantwortung von Fragen, Her- und Rückübersetzung, Diktate und Hinübersetzungen im Anschluß an den Lesestoff, wie in Klasse I.

III. Klasse.

Schriftliche Arbeiten wie in Klasse II; Diktate auch als Zusammenfassung zu den Leçons de choses; freiere Diktate einfachster, leichtverständlicher französischer Stoffe; Befestigung des früher erworbenen Wortschatzes durch kurze Ausarbeitungen.

IV. Klasse.

Hinübersetzungen im Anschluß an die Lesestücke zur Einübung der hauptsächlichsten syntaktischen Erscheinungen; syntaktische Umformungen (direkte in indirekte Rede, Hauptsätze in Nebensätze usw.); freiere Diktate und schriftliche Zusammenstellungen im Anschluß an Lehrbuchstücke und Leçons de choses; schriftliche Wiedergabe vorgelesener französischer Stoffe, die dem Wortschatze des Schülers naheliegen.

V. und VI. Klasse.

Hinübersetzungen, Diktate, Zusammenfassungen, Nacherzählungen von Gehörtem wie in Klasse IV; gelegentliche Anfertigung einer leichteren

Umarbeitung, wie Verkürzung, Erweiterung, Dialog, auf Grund des gegebenen Stoffes; zuweilen auch Briefe.

B) Oberstufe.

VII. Klasse.

Übersetzungen einer Reihe freierer, jedoch dem Gedankenkreise der Lektüre angepaßter deutscher Texte ins Französische; Umformung, Inhaltsangaben und Zusammenfassung des gelesenen Stoffes in französischer Sprache; Briefe, Diktate, auch literar- und kulturhistorischen Inhalts; fremdsprachliche Behandlung engbegrenzter Aufgaben, jedoch nur in Anlehnung an Bekanntes.

VIII. und IX. Klasse.

Nacherzählungen, Briefe, Übersetzungen zusammenhängender Texte in das Französische und umgekehrt.

Englische Sprache.

I. Grammatik.

A) Unterstufe.

V. Klasse (5 Wochenstunden).

Laut- und Schriftlehre; die Formenlehre mit Einschluß der unregelmäßigen Verben.

VI. Klasse (5 Wochenstunden).

Die Hauptregeln der Syntax.

B) Oberstufe.

VII.—IX. Klasse (je 3 Wochenstunden).

Grammatisches Lehrprogramm entsprechend dem Französischen.

II. Lektüre.

A) Unterstufe.

V. und VI. Klasse.

Lesebuch mit vielseitigen, auch für praktische Sprechübungen verwendbaren Stoffen.

Candy, First Days in England; Burnett, Lord Fauntleroy; Marryat, The Three Cutters — The Children of the New Forest.

B) Oberstufe.

VII. Klasse.

a) In der einen Jahreshälfte:

Leichtere Historiker, wie z. B. Chambers, English History — History of the Victorian Era; Channing, From Lincoln to Mac Kinley; Cornish,

The Life of Oliver Cromwell: Freeman, A Short History of the Norman Conquest — Three Historical Essays; Gardiner, Historical Biographies; Gibbon, History of the First and Fourth Crusades; Graham, The Victorian Era; Green, England in the 18th Century (Aus des Verfassers A Short History of the English People); Hume, The Reign of Queen Elizabeth — History of Charles Ist — The Foundation of English Liberty; Kirkman, The Growth of Greater Britain; Lecky, The American War of Independence — English Manners in the 18th Century; Macaulay, Lord Clive; The Rebellion of Argyle and Monmouth — Selections — Historical Scenes and Sketches — State of England in 1688 — Masterpieces — English Revolution.

b) In der anderen Jahreshälfte:

Ein Erzähler oder auch noch ein leichterer Lyriker (s. Kl. VIII), wie z. B. Brooks, Trip to Washington; Dickens, A Christmas Carol — The Cricket on the Hearth — David Copperfields' Boyhood; Ascott, Stories of English Schoolboy Life; Bulwer, The Last Days of Pompeii; Franklin, Autobiography; Henty, When London burned; Hughes, Tom Brown's Schooldays; Hope, Adventures in England; Jerome, Three Men in a Boat — Fact and Fiction; Mark Twain, A Tramp Abroad — The Prince and the Pauper; W. Scott, Kenilworth — Ivanhoe; Lamb, Tales from Shakspere; Stevenson, Treasure Island.

VIII. Klasse.

a) In der einen Jahreshälfte:

Schwierigere Prosaiker (Natur, Land und Leute usw.), wie z. B. W. Besant, London Past and Present; Creighton, Social History of England; Escott, England, its People, Polity and Pursuits; H. Fyfe, History of Commerce — Triumphs of Invention — The World's Progress; Gordon, London Life and Institutions; Hawthorne, Our Old Home; Howitt, Visits to Remarkable Places; Irving, Selections from the Sketch-Book — Life and Customs in Old England; Mason, The Counties of England; Seeley, The Expansion of England; Tyndall, Fragments of Science; G. Smith, A Trip to England; Th. Wright, Sketches of English Culture.

b) In der anderen Jahreshälfte:

Dichter in Auswahl (Chrestomathie), wie z. B. The Great English Poets of the 19th Century — Selections from English Poetry — Collection of Longer Engl. Poems; Byron, Selections — Childe Harold's Pilgrimage (Canto IV) — The Prisoner of Chillon; Longfellow, Evangeline —

Selections; Milton, Paradise Lost; Tennyson, Enoch Arden — Selections; W. Scott, Selections — The Lady of the Lake.

IX. Klasse.

a) In der einen Jahreshälfte:

Historiker, Redner, Philosophen, Wirtschaftsgebiet, wie z. B. Architects of English Literature — British Eloquence — Ausgewählte Reden englischer Staatsmänner — Englische Parlamentsredner — Home Rule — English Essays; Carlyle, On Heroes, Hero-Worship and the Heroic in History — The Reign of Terror; Draper, History of the Intellectual Development of Europe; Froude, History of England etc.; Green, England's First Century under the House of Hanover; Hume, Essays and Treatises; Macaulay, Five Speeches on Parliamentary Reform; Ruskin, Chapters on Art; Shaftesbury, An Inquiry concerning Virtue; Smith, The Nature and Causes of the Wealth of Nations; Smiles, Industrial Biography u. a. m.

b) In der anderen Jahreshälfte:

Shakespeare, Macbeth — The Merchant of Venice — Julius Caesar — King Lear.

III. Übungen im mündlichen Gebrauch der Sprache.

A) Unterstufe.

V. Klasse.

Lautschulung; Konjugationsübungen in Sätzen; Behandlung der Lehrbuchstücke wie im Französischen; mündliche Wiedergabe von Gehörtem; Durcharbeitung geeigneter Sprechstoffe.

VI. Klasse.

Übungen wie in Klasse V. Dann auch Sprechübungen an der Hand eines vielseitigen, eine geeignete Unterlage bietenden Lese- oder Konversationsbuches; Zusammenfassung durchgenommener Abschnitte in freier Nacherzählung; Hörübungen mit mündlicher Wiedergabe.

B) Oberstufe.

VII.—IX. Klasse.

In gleicher Weise wie bei dem Französischen. Für Fortsetzung der praktischen Sprechübungen können etwa Kron, The Little Londoner oder Rentsch, Talks about English Life dienen.

IV. Schriftliche Arbeiten.

A) Unterstufe.

V. und VI. Klasse.

Konjugationsübungen; Her- und Rückübersetzungen; Beantwortung von Fragen, Hinübersetzungen im Anschluß an die Lesestücke, Zusammenfassung zu den Sprechstoffen; Diktate; schriftliche Wiedergabe von Vorgelesenem; leichte Umformungen wie im Französischen.

B) Oberstufe.

VII.—IX. Klasse.

In gleicher Weise wie beim Französischen.

Lehrplan des Reformgymnasiums in Nürnberg.

In Klasse I—III ist das Pensum im Französischen gleich dem der gleichen Klassen in der Oberrealschule.

IV. Klasse. Französisch.

(4 Wochenstunden.)

a) Grammatik: Wiederholung der unregelmäßigen Zeitwörter. Einführung in die Satzlehre; Gebrauch der Arten, der Zeiten und der Redeweisen des Verbs. (Wie bei der Oberrealschule.)

b) Lektüre: Die Texte des Lehrbuches, die gleichzeitig den grammatischen Stoff behandeln; hiezu auch solche Texte des Lehrbuches, die alle Gebiete des täglichen Lebens berühren und dadurch reichhaltigen Stoff zu einfachen Sprechübungen bieten. (Wie bei der Oberrealschule.) Gedichte (Fabeln).

c) Mündliche Übungen: Die Übungen im mündlichen Gebrauch der Sprache werden fortgesetzt. (Wiedergabe von kleinen Erzählungen, Beantwortung von Fragen, die sich auf den Inhalt des Gelesenen beziehen, kürzende Zusammenfassung größerer Lesestücke.) Zusammenstellung sprachlich und sachlich verwandter Wörter (Wortfamilien). Konversation über das alltägliche Leben. Erschließung unbekannter Wörter durch Erklärungen in der Fremdsprache.

d) Schriftliche Übungen: Hinübersetzen im Anschluß an die Texte des Lehrbuches, Herübersetzungen, syntaktische Umformungen (Hauptsätze in Nebensätze, direkte in indirekte Rede); schriftliche Wiedergabe kleiner Erzählungen, grammatische Umformung von Texten.

V. Klasse.

(4 Wochenstunden.)

a) Grammatik: Fortführung der Syntax.

b) Lektüre: Neben dem Lehrbuch kann eine moderne Erzählungsschrift oder ein leichter Historiker zur Lektüre verwendet werden. Gedichte nach einer stufenmäßig geordneten Schulsammlung.

c) Mündliche und schriftliche Übungen: Wie in der IV. Klasse; ferner Versuche zu Inhaltsangaben und Zusammenfassungen im Anschluß an die Lektüre. Allmähliche Durchführung der Fremdsprache als Unterrichtssprache, namentlich in der Lektüre.

VI. Klasse. Französisch.

(3 Wochenstunden.)

a) Grammatik: Abschluß der Syntax (Artikel, Adjektiv, Partizip, Konjunktionen), Wortbildung und Synonymik.

b) Mündliche und schriftliche Übungen: Sprechübungen tunlichst in jeder Stunde über die Vorgänge des Alltaglebens und über französische Einrichtungen; hiebei kann ein nach Sachgruppen geordnetes Vokabular oder ein Konversationsbuch zugrunde gelegt werden. Betonung des sinngemäßen Lesens und Vortrages. Auswendiglernen von Gedichten und gehaltvollen Stellen. Außer den üblichen Übersetzungen und Diktaten auch mündliche und schriftliche Inhaltsangaben zur Lektüre in französischer Sprache sowie einfache Briefe.

c) Lektüre: Dieser ist ein möglichst breiter Raum im Unterricht zu gewähren. Zu wählen sind nicht zu schwierige Erzählungen geschichtlicher Art oder leichte Historiker, z. B. Malot, Sans famille; Mérimée, Colomba; Theuriet, Contes; Daudet, Le petit Chose; Contes choisis; Margueritte, Poum; Desbeaux, Les trois petits mousquetaires; Souvestre, Sous la tonnelle; Le Chevrier de Lorraine; Deschaumes, Journal d'un lycéen pendant le siège de Paris; Toepffer, Nouvelles genevoises; F. Coppée, Auswahl; Kriegsnovellen (Lintz in Trier); Boissonnas, Une famille pendant la guerre de 1870—71; Erckmann-Chatrian, Contes populaires; Histoire du Plébiscite; Histoire d'un conscrit de 1813; Waterloo; Halévy, L'Invasion; D'Hombres et Monod, Biographies historiques; leichtere Auszüge aus Zola, La Débâcle; Duruy, Histoire de France usw.

Englisch.

(5 Wochenstunden.)

a) Grammatik: Laut-, Schrift- und Formenlehre einschließlich der sogenannten unregelmäßigen Zeitwörter. Aneignung eines möglichst ausgedehnten praktischen Wortschatzes.

b) Mündliche und schriftliche Übungen: Behandlung und Verarbeitung der Lehrbuchstücke wie im französischen Unterricht der Unterstufe. Sprechübungen im Anschluß an die englischen Texte oder unter maßvoller Benützung von Wandbildern. Außer den üblichen Übersetzungen und Diktaten einfache Umformungen und leichte Nacherzählungen.

c) Lektüre: Als solche dienen vor allem die Stoffe des Lehrbuches; sollte jedoch dessen Anlage die Lektüre der Schriftsteller schon auf dieser Stufe ermöglichen, so wären leichtverständliche Erzählungen zu wählen wie: Candy, First Days in England; Stories for the Young (Flemming); Five Stories from English Literature (Diesterweg); Easy Tales and Sketches (Diesterweg); Alcott, Little Men; Massey, God save the Queen; Burnett, Little Lord Fauntleroy; Scott, Tales of a Grandfather; Marryat, Peter Simple; The Three Cutters; The Children of the New Forest; Henty, When London burned; Edgeworth, Popular Tales; Seymour, Shakespeare Stories usw.

VII.–IX. Klasse.

Französisch (je 3 Wochenstunden).

a) Grammatik: Wiederholung und Ergänzung des grammatischen Lehrstoffes unter Benützung einer französisch geschriebenen Repetitionsgrammatik. Wortbildung, Synonymik, Stilistik, Verslehre.

b) Schriftliche Übungen: Schwierigere Diktate, Übersetzung französischer Texte literar-, kulturgeschichtlichen oder philosophischen Inhalts ins Deutsche, Übertragung freierer deutscher Texte ins Französische. Briefe, Inhaltsangaben und freiere Arbeiten im Anschluß an die Lektüre.

c) Mündliche Übungen: Der Unterricht vollzieht sich auf dieser Stufe im allgemeinen in der fremden Sprache, deren sich auch die Schüler tunlichst zu bedienen haben. Die Lektüre ist vor allem inhaltlich zu würdigen. Geschichtliche, literarhistorische, biographische und sachliche Erläuterungen zur Lektüre. In der VIII. und IX. Klasse Einblick in die Hauptströmungen der französischen Literaturgeschichte vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Gelegentlich auch Konversation über das Alltagsleben.

d) Lektüre: Auf die Lektüre sind keinesfalls weniger als zwei Wochenstunden zu verwenden, so daß mindestens zwei Werke jährlich bewältigt

werden können. Die Auswahl ist so zu treffen, daß die Schüler in den drei oberen Klassen mit den wichtigsten Literaturgattungen bekannt werden. Hiebei ist der Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren strenge zu beobachten. Es eignen sich z. B.

Für die VII. Klasse:

a) Ein Historiker, eine Erzählung geschichtlicher Art oder eine Erzählung mit Schilderung modernen französischen Lebens, z. B. Rambaud, Histoire de la civilisation en France; Mignet, Histoire de la Révolution française; Ségur, Histoire de la Grande Armée; Thiers, Napoléon à Sainte-Hélène; Expédition d'Egypte; Histoire du Consulat et de l'Empire; Lanfrey, Campagne de 1806/07; Histoire de Napoléon; Chuquet, La guerre de 1870/71; Zola, Auszüge aus La Débâcle; D'Hérisson, Journal d'un officier d'ordonnance; Sarcey, Le siège de Paris; oder Daudet, Tartarin de Tarascon; Lettres de mon moulin; Theuriet, Ausgewählte Erzählungen; Coppée, Auswahl; Contes modernes (Freytag); Nouveau choix de Contes et Nouvelles (Roßberg); Conteurs contemporains (Weidmann); Conteurs de nos jours (Flemming); George Sand, La mare au diable usw.

b) Eine Anthologie oder ein modernes Konversationsdrama (Me de Girardin, Scribe, Sandeau, Augier, Pailleron); Théâtre moderne (Velhagen, Gärtner); Le drame français moderne (Lindauer); Feuillet, Le village usw.

Für die VIII. Klasse:

a) Ein schwierigerer Prosaiker, besonders Kultur- oder Literarhistoriker, z. B. Schuré, Sites et Paysages; Du Camp, Paris, ses organes, ses fonctions et sa vie; Taine, Voyage aux Pyrénées; Loti, Pêcheur d'Islande; Matelot; Lesage, Gil Blas; M. de Staël, De l'Allemagne; M. François, A travers les journaux français; Figuier, Garriques, Monoel, Simples lectures scientifiques et techniques (Weidmann); Roman français (Roßberg); Feuillet, Le roman d'un jeune homme pauvre; Anatole France, Le crime de Sylvestre Bonnard; Auswahl aus Balzac.

b) Eines der leichteren Lustspiele von Molière: L'Avare, Le Bourgeois gentilhomme, Le Malade imaginaire; Beaumarchais, Le Barbier de Séville; Auswahl aus Hugo, Musset, Vigny, Prud'homme, Coppée u. ä., auch unter Benützung einer Anthologie.

Für die IX. Klasse:

a) Ein klassisches Drama, besonders ein schwierigeres Lustspiel von Molière: Le Misanthrope; Les Femmes savantes; Les Précieuses ridicules; Racine; Corneille; Hugo, Hernani.

b) Kultur-, literargeſchichtliche oder philoſophiſche Schriften: Taine, Les Origines de la France contemporaine; Guizot, Histoire de la civilisation en France; Petit de Julleville, Les époques principales de la littérature française; Mirabeau, Discours choisis; Turun, Eloquence française; Parlamentsreden (Freytag); Franzöſiſche Lebensweisheit (Velhagen und Klaſing); Mélanges de Prose moderne: Histoire — Philosophie — Economie politique — Voyages (Freytag); Auswahl aus Rouſſeau und Voltaire; Essais: Brunetière; Lemaître, Gaston Paris, Fleury (Weidmann); Orateurs (Weidmann).

Engliſche Sprache.

VII.—IX. Klaſſe
(je 4 Wochenſtunden).

a) Grammatik: In der VII. Klaſſe das Wichtigſte aus der Syntax, insbeſondere Artikel, Subſtantiv, Adjektiv und Verb. In der VIII. und IX. Klaſſe Abſchluß der Syntax, Wiederholung und Ergänzung des grammatiſchen Lehrſtoffes nach einer engliſch geſchriebenen Repetitionsgrammatik. Wortbildung, Synonymik, Stiliſtik und Verslehre.

b) Schriftliche Übungen: In der VII. Klaſſe ſchwierigere Diktate, dann Überſetzungen aus dem Engliſchen und ins Engliſche, Nacherzählungen. In der VIII. und IX. Klaſſe Übungen wie im Franzöſiſchen.

c) Mündliche Übungen: In der VII. Klaſſe Sprechübungen über die Vorgänge des Alltagslebens, auch unter Benützung eines Konverſationsbuches und Konverſation im Anſchluß an die Lektüre. Auswendiglernen von Gedichten oder gehaltvollen Proſatexten. In den beiden Oberklaſſen Übungen wie im Franzöſiſchen.

d) Lektüre: Hier ſind dieſelben Grundſätze maßgebend wie für die franzöſiſche Lektüre. Es eignen ſich:

Für die VII. Klaſſe:

a) Ein nicht zu ſchwieriger Hiſtoriker, eine Erzählung mit Schilderung modernen engliſchen Lebens, beſonders auch engliſcher Schulverhältniſſe, z. B.: Chambers, History of England; Gardiner, Historical Biographies; Green, England in the 18th Century usw.; oder: Scott, Ivanhoe, Kenilworth; Dickens, A Christmas Carol in Prose; David Copperfield's Boyhood; Sketches; Jerome, Three Men in a Boat; Fact and Fiction; Mark Twain, A Tramp Abroad; Hughes, Tom Brown's Schooldays; Hope, Holiday Stories; Snowed up; Stories of English Schoolboy Life; Farrar, St. Winifred's, or, The World of School; Irving, Auszüge aus dem Sketchbook.

b) Eine Anthologie oder eine leichtere epische Dichtung wie Longfellow, Evangeline; Tennyson, Enoch Arden, Dora.

Für die VIII. Klasse:

a) Ein schwierigerer Prosaiker, hauptsächlich ein bedeutender Historiker, auch Werke über Wirtschaftslehre und bedeutende Romanschriftsteller; z. B.: Macaulay, History of England, Lord Clive, Warren Hastings; Froude, History of England; Besant, London Past and Present; Seeley, The Expansion of England; Escott, England, its People, Polity, and Pursuits; Graham, The Victorian Era; ferner Thackeray (Auswahl); Bulwer, The Last Days of Pompeii; Kipling, The Jungle Book, Mowgli Stories; Black, A Tour in the Scottish Highlands; Eliot, Silas Marner; Gaskell, Cranford usw.

b) Auswahl aus Byron (Childe Harold), Shelley u. a.; ferner Scott, Marmion, The Lady of the Lake, The Lay of the Last Ministrel; Tennyson, Idylls of the King.

Für die IX. Klasse:

a) Ein Drama von Shakespeare: The Merchant of Venice, Richard II., The Tempest, King Lear, Macbeth, Hamlet.

b) Essayisten, Philosophen, Kritiker und Redner; z. B.: Carlyle, On Heroes and Hero-Worship; Ruskin, Chapters on Art; Sharp, Architects of English Literature; Wright, Sketches of English Culture: Parlamentsreden (Freytag, Weidmann); Parliament and Orators of Britain (Flemming); Home Rule (Weidmann); Auswahl aus Addison, Lamb, Macaulay, Carlyle, Arnold, Ruskin (Velhagen und Klasing); Auswahl aus Coleridge, Ruskin, Carlyle, Froude, Mill, Buckle, Lecky, Swinburne, Lubbock und Darwin (Freytag); Delmer, English Literature from Beowulf to Bernard Shaw.

Personen- und Sachregister.

Absolutorialprüfung f. Gymnasien 178.
Absolutorialprüfung f. Realgymnas. 176.
Abteilen der Wörter 62.
Ackermann, Schriften über Lektüre 90, 93.
accueillir 50.
Adjektiv, Stellung des 76, 140.
Adverb 66, 76.
Adverbialien, deutsche 72.
aller 49 ff.
Analogiewirkung 50, 51, 53.
Anfangsunterricht, franz. 32.
Anschauungsmittel 63.
Arbeiten, pädagogische 145.
Arten des Verbs 67.
Artikel 65, 77.
assaillir 50.
asseoir 53.
Assistants allemands 16, 124.
Augé 68, 71, 76, 78.
Auslandsaufenthalt 127, 131.
Auslandstipendien 127.
Ausschaltung der Muttersprache 27.
Aussprachesschwierigkeiten 36, 81, 114.
Auswahl der Ausgaben 110—111.
Auteurs français bei Linz 108.
Auteurs modernes bei Tieterich 108.
Ayer 76.

Bahlsen 102.
Bally 140.
Banner 22.
battre 51.
Bauer, Franz 99.
Bauer 106.
Baumann 56.
Beck, Fr. 41.
Bedeutungsunterschiede d. Wörter 117.
Begriffsgruppen 54.
Belis und Swan 58.
Benecke, Ad. 102.
Benguerel 99.
Betrieb der Lektüre 111 ff.
Beyer 115.
Bibliothek von Goebel 100.
Bibliothèque bleue 110.
Bibliothèque franç. Kühtmann 103.
Bibliothèque franç. Teubner 109.
Bierbaum 29, 48, 49.
Bindung (liaison) 57.
Bockelmann 56.
Borel 67.
Bornecque 109.
bouillir 50.
Bretschneider 103.
Breul, Karl 124.
Brenmann 33, 40, 42, 48, 68.
Brenmann Steinmüller 20, 24, 56, 128, 129.
Buchfabrieren 120.

Carmelite Classics, The 110
Caro 88.
Charlety 109.
Chisholm 109.
Chorleien 46, 122

Chorſingen 46, 122.
Chreſtomathien 62.
Clarendon Press Series 110.
Cliffe-Lincke 83.
Collection Teubner 109.
Comptes-rendus 17.
Conjugaison archaïque 48.
Conrad 82, 84, 88, 101.
coudre 51.
courir 51.
croître 53.

Debattierübungen 141 ff.
décomposition des mots 62, 63.
défini 68.
Delboſt 57, 130.
Delmer, Sefton 141.
Dialoge 123.
Dickmann, Otto 102.
Diktat 54 ff., 120.
Diktates, Überſetzung des 56.
Dictées phonétiques 139.
Dörr 25, 29, 109.
dormir 49.
dumpfes e 57.
Dunſtan 81, 83.

E, dumpfes 57.
Eberle 45.
Eigennamen, Ausſprache der 114, 115 f.
Eigl 110.
Einführung in die Praxis 19, 21.
eingeſchobener Satz, engl. 88.
Einrichtung der Seminarien, Beſtimmungen über die 168 ff.
Ellinger 84.
Ellipſen, engl. 88.
Engelke 58.
England: Geographie und Geſchichte 163.
engl. Grammatik und Stil 165.
engl. Literaturgeſchichte 164.
engl. Unterricht 78.
English Library, Kühtmann 103.
English Readings, Simion 106.
Engwer 102.
envoyer 49.

Fehſe 83.
Fénelon 90.
Ferienkurſe 125, 129 ff.
Förſter, Max 32, 85, 89, 111.
Forderungen der Reform 31.
formale Parataxis 89.
Formenlehre 37 ff., 65 ff.
Fortbildung der Neuphilologen 123 ff., 126 ff., 135 ff.
Franke 133.
Frankreich, Geographie und Geſchichte 159 f.
Franz 91.
Franz. Literaturgeſchichte 160.
Fritſche 101.
fuir 50.

Gebrauch, mündlicher, der Fremdſprache 56.
Gedichte-Kanon 45.
Genus 66.
Gerhard, Raimund 108.
Gérondif 73.
Gerund, engl. 86, 87.
Geſchichte der Sprache, Einführung in die 34.
Glauning 20, 29.
Goebel 100.
Goldſmith 90.
Grammatik 59.
Grammatik und Stil, engl. 165.
Grammatiſche Spitzfindigkeiten 66.
Grashof, O. 98.

Grieb-Schröer 116.
Gröber 77, 140.
Grosch 47.

Haas 68, 72, 77.
Haltung des Lehrers 119.
Hamann 104.
Hartmann 91, 104, 128.
Hasberg 47.
Hasl 55.
Hausknecht 130.
Hengesbach 102.
Herberich 130.
Herlet, Bruno 40, 41, 42, 72.
Herrig-Förster 116, 142.
Hilfsverb, engl. 82.
Hinübersetzung 29 ff., 121.
Hörübungen 44, 58, 60.
Hospitierstunden 9—10.
Hubert 107.
Hudson, William H. 108.
Hughes, James L. 16.

Imparfait 68.
indicatif 71.
Infinitiv, engl. 87.
Infinitiv, Syntax des 71.
Infinitivstamm 51.
Institut français 130.
Instruktion, bayerische 31, 33, 35, 56, 179 ff.
Interpunktion 61.
Intonation 37, 57.
Irmer, K. 47.

Jäger 16.
Jespersen 84.
Jones 129, 134.
Jugendspiele 18.
Junker 109.

Kaluza 25.
Kanon v. Gedichten zum Lernen 45.
Kanon-Ausschuß 91.
Kanonfrage 93.
Kanonlisten 93.
Kasuslehre 67.
Kirkpatrick 129.
Klapperich 105.
Klassiker-Ausgaben Bauer und Lint 106.
Klausurarbeit 121.
Kleinkram der Praxis 114.
Koch, L. 58.
Kollektion Friedberg u. Mode 100.
Komparation, engl. 84.
Kontrolle des Unterrichtes 14.
Konversation 56, 58, 60.
Konzessivsätze, verallgemeinernde 75, 88.
Koschwitz 25, 133.
Kreßner 91.
Kritik der Lehrproben 12.
Kritiklosigkeit 128.
Kröher 45.
Krüger, G. 82, 83, 84, 86, 87, 88.
Kruisinga 82, 84, 85.
Kühn 29, 109.
Kulturleben, franz. 140; engl. 143 f.
Kuttner 102.

Ländernamen 77.
Laute, engl. 80.
Lautkurius 35.
Lautlehre 34 ff.; engl. 79.
Lautschrift 36—37.
Lauttafeln 35.
Lederer 110.
Lehrplan der Oberrealschulen 182 f.
Lehrplan des Reformgymnasiums in Nürnberg 190 ff.

Lehrpläne, bayer. 31, 33.
Lehrprogramm f. d. Realgymnasium 172 ff.
Lehrprogramm f. d. Gymnasien 177 ff.
Lehrprogramme, bayer. 32, 90.
Lehrziele 31—32.
Leitsätze f. Lektürepläne 94.
Leitsätze d. Syntax 78.
Lektoren, 7, 138 ff.
Lektüre im Mittelpunkt 89.
Lektüre, neusprachl. 89 ff.
Lektürebetrieb 111 ff., 122.
Lektürebetrieb 111 ff., 122.
Lektüre-Kanon 90, 91, 95.
Lektürelisten 174, 178, 183—184, 187—189, 191, 192, 193, 194, 195.
Lektürepläne 92, 93.
Lektürepläne, Leitsätze für 94.
liaison (Bindung) 57.
Lieder, nationale 47.
Link 106.
Lion 103.
Literaturgeschichte, engl. 164.
Literaturgeschichte, franz. 160.
Löwisch, Max 92.
Longmans 143.
Lücking 101.

Macmillans Classics 110.
Mann, Fr. 91, 107, 111.
Markert, E. 147.
Marseille-Schmidt 86.
Mason, M. 117.
Matthias, A. 106.
Menges 141.
mentir 49.
Mersmann, F. 108.
Methode 24.
Methode, vermittelnde 24 ff.
Methode, induktive 30—31, 65.
Methodik, Werke zur 156 f.
methodische Seminararbeiten 152 f.
Minutes 17.
Modi 69.
Montgomery 134.
moudre 51.
mourir 51.
Müller, Ad. 105.
Müller, Herm. 91.
Münch 19, 22, 31, 32, 60, 91, 93, 130.
mündlicher Gebrauch der Fremdsprache 56.
Musterwörter 79.
Muttersprache, Ausschaltung derselben 27.
Muyden, van 100.

Nacherzählen 44.
naître 52.
Nationale Lieder 47.
Neff 146.
Nerz, F. 69.
Neuchâtel, Ferienkurs in 130.
Neuphilologentage 22, 27, 32, 40, 55, 85, 92, 93, 130.
Neuphilologenverband 91.
Nürnberger Lektürekanon 95.
Nyrop 57, 115, 133.

Onions 82, 84.
Organisation des Unterrichtes 23.
Originalstücke, deutsche 30.
Orthographie 61.

Pädagogik, Werke über 155 f.
pädagogische Seminararbeiten 151 f.
pädagogisch-wissenschaftliche Arbeiten 145 ff.

Palsgrave 143.
Parataxis, formale 89.
Paris 130.
Pariselle, E. 105.
participe passé 73.
participe présent 73.
partir 49.
passé défini 68.
Passy, Paul 37, 133.
Passy 115.
Persönlichkeit des Lehrers 21.
Petzold 92.
Pfeffer 30.
Pfundheller 101.
Phonetik 162, 167.
Phraseologie, franz. 161.
Phraseologisches, engl. 166.
Piggin-Englisch 79.
Plattner 67, 68, 72, 76.
Plötz 48.
Pluralbildung 66, 78; engl. 83.
Possessiv 75.
Poutsma 82, 84.
prendre 53.
Probelektionen 11.
Pröscholdt 101.
Programme der Ferienkurse 129.
pronom personnel, unbetont 74.
pronom personnel, betont 75.
Prosateurs modernes, Zwißler 103.
Prosiegl 128.
Prüfungsordnung, bayer. 54.

Quiehl 46.

Raab 124.
Rahn 103.
Rauch 106.
Realgymnasien, Lehrprogramme f. die 172 ff.
recueillir 50.
Redensarten, franz. 139.
Referate der Praktikanten 15—16.
Reformausgaben 102.
Reformausgaben Diesterweg 107.
Reformbibliothek Roßberg 107.
Reformerverdienste 25.
Reformforderungen 31.
Reifeprüfung in Bayern 30.
Rektion des Verbs 67.
Relativ 75.
Reusch 128.
Richtpunkte für Seminararbeiten 148.
Rippmann 115, 116, 129, 133.
rire 52.
Rolfs-Müller 47.
Roßmann 128.
Rudolf 100.
Rückoldt 59.
Ruska 32, 94, 109.

Sachs-Villatte 115.
saillir 50.
Sammlung von Buchholz und Tiebel 110.
Sammlung von Freytag 105.
Sammlung von K. Koch 106.
Sammlung von van Munden und Rudolf 100.
Sammlung von Schulze 99.
Sammlung von Twietmeyer 109.
Sammlung von Weidmann 101.
Sammlungen von Schulausgaben 98 ff.
Satz, eingeschobener, engl. 88
savoir 53.
Schema des Hilfsverbs 38.
Schema des regelm. Verbs 42
Schema zur Silbenabteilung 62

Schenk 44.
Scherzsätze 44.
Schiedermaier-Zettner 44.
Schlußarbeiten, pädag. 145 f.
Schmager 103.
Schmidt G. 58, 109.
Schmidt, Immanuel 83.
Schmidt-Holzer 58.
Schmidt-Smith 59.
Schmidt-Tissèdre 59.
Schneegans 32.
Schriftsteller, neuere von Klapperich 105.
Schriftstellersammlung Ruska 109.
Schröer, A. 60, 79, 82, 135.
Schülerbibliothek Schöningh 108.
Schülerbibliothek Wiemann 110.
Schülerpsychologie 17.
Schülertypen 33.
Schütz C. 100.
Schulaufgaben 55, 121.
Schulausgaben 98 ff., einsprachige 107.
Schulausgaben Hamann 104.
Schulausgaben Hartmann 104.
Schulausgaben Perthes 104.
Schulbibliothek Renger 102.
Schulbibliothek Weidmann v. Prosaschriften 102.
Schulordnung, neue bayer. 33.
Schumann 56.
Schurz, K. 126.
Schwalb 101.
Schweitzer, Charles 130.
Schwierigkeiten beim Übersetzen 117.
Seminararbeiten, Richtpunkte für 148 ff.
Seminararbeiten, Themata z. 151 ff.
Seminarbestimmungen 168 ff.
Seminarbetrieb 7.
Seminarbibliothek 155 ff.
Seminarien in Bayern 7.
Seminarlehrer 8.
Seminarprotokolle 17.
Seminarsitzungen 14.
Seminarvorstand 7.
Seminarvorträge 15.
sentir 49.
se repentir de 49.
servir 49.
Silbenabteilung 62, 63.
Simion-Stockhaus 47.
sortir 49.
Spitzfindigkeiten, grammatische 66.
Sprache und Stil, franz. 161.
Sprachbeherrschung 26.
Sprachfertigkeit 26.
Sprachgebiet, franz. 34.
Sprechfähigkeit der Schüler 60.
Sprechmaschine 61.
Sprechtakte 54, 56.
Staatsexamen, bayer. 56.
stammbetonte Zeitwörter 52.
Standard of Spoken English 135.
Steinmüller 24, 30, 107, 130.
Stellung des Adjektivs 76.
Stemplinger 124.
Stipendien 127.
Stipendienstatistik 128.
Stölzle 124.
Students' Series, Tauchnitz 106.
Subjonctif 69.
Substantiv. 77.
suivre 52.
Sweet 82, 88, 133.
Syllabication 64.
Synonymisches 143.

Syntax 64, 67 ff.
Syntax, Leitsätze der 78, historische 85.

Tempora 68 f.
Tempora, engl. 88.
tenir 50.
Texte, transkribierte 132 ff.
Textbibliothek Gutsch 108.
th, engl. 80.
Thamm 59.
Théâtre français ed. Schütz 100.
Themata z. Seminarbetrieb 151 ff.
Thiergen 19.
Thurau 25.
Transcriptions, phonetic 134.
Trefformen 54.
Treffübungen 39.
tressaillir 50.
True-Jespersen 133.

Übersetzung des Diktates 56.
Übersetzungsschwierigkeiten 117.
Ulmer, Dr. Herm. 147.
Unregelmäßiges Verb 48 ff.
Unruh-Breslau 92, 93.
Unterricht, vorbildlicher 9.
Unterricht, engl. 78.
Unterrichtserteilung, eigene 10, 12 bis 13.
Unterrichtskunst 22.
Unterrichtsverfahren 118 ff.

Vaincre 51.
venir 50.
Verb, regelmäßiges 41 ff.
Verb, die Arten des 67.
Verb, Rektion d. 67.
Verbe auxiliaire, Schema des 38.
Verbe irrégulier 48 ff.
Verbe régulier, Schema 42.
Verdienste der Reform 25.
Verfahren im Unterricht 118 ff.
Verhören 119.
Verordnungen 158.
vêtir 50.
Viëtor 19, 25, 115, 133.
Vietor-Dörr 22.
Vokalbindung 57.
Vokaldreieck 35.
Vorbildung d. Neuphilologen 123 f.
Vortragen 112.

Walter 16, 25, 27, 46, 109.
Wandtafel 120.
Wehrmann 93.
Weltsprache 79.
Wendt 19, 25, 82, 84, 91, 101, 124.
Wershoven 108.
Wertschätzung, übertriebene der Auslandsreise 131.
Western, A. 81, 116, 133.
Wiemann, A. 110.
Wimmer, K. 55.
Wittmann 109.
Wörterbücher 158, 162.
Wohlfahrt 48.
Wortbildungslehre 65.
Wortmaterial 40.

Zeitwörter, stammbetonte 52.
Zola als Schulautor 103.
Zweck der Seminarien 8.

G. FREYTAG, G. m. b. H., LEIPZIG

Neusprachliche Lehrbücher

Prüfungsexemplare von Schulbüchern stehen den Herren Fachlehrern unberechnet und portofrei zur Verfügung!

BÖDDEKER-BORNECQUE-ERZGRAEBER, Französische Schulgrammatik. 2. Aufl. Gebd. 2 ℳ

—„— **Französisches Unterrichtswerk für höhere Mädchenschulen**
Elementarbuch I. Teil (Klasse VII). Gebd. 1 ℳ
II. Teil (Klasse VI/V). Gebd. 1 ℳ 30 ₰
Übungsbuch I. Teil (Klasse IV). Gebd. 1 ℳ 50 ₰
II. Teil (Klasse III). Gebd. 1 ℳ 50 ₰
III. Teil (Klasse II/I) Gebd. 2 ℳ

—„— **Französisches Unterrichtswerk für Gymnasien**
Übungsbuch I. Teil: Tertia. Gebd. 1 ℳ 50 ₰
II. Teil: Untersekunda. Gebd. 1 ℳ 50 ₰
III. Teil: Obersekunda und Prima. Gebd. 2 ℳ
Die Elementarbücher erscheinen im Herbst 1913.

BORNECQUE-WEISSEL, Le Français parlé. Recueil de morceaux récapitulant d'une manière systematique, le vocabulaire usuel. 1 ℳ 20 ₰

CURY, Le petit Français. Lecture et conversation à l'usage des écoles secondaires. Gebd. 2 ℳ

FRICKE, Le langage de nos enfants:
I. (Sexta) Gebd. 2 ℳ
II. (Quinta) Gebd. 2 ℳ 50 ₰
III. (Quarta) Gebd 2 ℳ 40 ₰

MÜLLER, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische. (Oberstufe.) Gebd. 1 ℳ 80 ₰

BUBE, Englisches Lesebuch für höhere Mädchenschulen
Englisches Lesebuch für Anfänger. Gebd. 2 ℳ 80 ₰
Englisches Lesebuch für Lyzeen. Gebd. 4 ℳ 50 ₰
Englisches Lesebuch für Oberlyzeen und Studienanstalten. Gebd. 5 ℳ
Ergänzungsbuch zum III. Teil. Gebd. 1 ℳ 50 ₰

ELLINGER-BUTLER, Lehrbuch der englischen Sprache. Ausgabe für preußische höhere Mädchenschulen:
I. Teil. Gebd. 2 ℳ 50 ₰
II. Teil. Gebd. 4 ℳ
III. Teil. Gebd. 2 ℳ

ELLIOT-WEISSEL, Young England. 1913. 1 ℳ 70 ₰

KRÜGER, Englisches Unterrichtswerk. 5 Teile.

Ausführliche Prospekte stehen zur Verfügung, ebenso Katalog: Freytags Schulausgaben und Hilfsbücher für den französischen und englischen Unterricht mit Nachtrag unberechnet und portofrei.

G. FREYTAG, G. m. b. H., LEIPZIG

La France d'Aujourd'hui

par

H. Bornecque et **B. Röttgers**

Professeur à l'Université de Lille — Direktor der Viktoria-Schule zu Berlin

285 pages avec 101 illustrations et 4 cartes ou plans. 4 ℳ.

Der Verlag hat es sich angelegen sein lassen, das überaus empfehlenswerte Buch, das sich für die Oberklassen höherer Lehranstalten in jeder Beziehung vorzüglich eignet, durch typische und künstlerische Illustrationen reich auszustatten. Nicht nur als treffliches Schulbuch, sondern auch als Handbuch für Studenten und Seminarkandidaten ist „La France d'Aujourd'hui" — vielfältige Anregungen bietend — bestens zu empfehlen, und dem Fachkollegen bietet sich hierin ein Buch dar, aus dem er mit Gewinn für den Unterricht reichlich schöpfen kann.

Germanisch-romanische Monatsschrift, Jahrg. II. Heft 12.

Es wäre wünschenswert, daß es möglichst viele Schüler in Händen hätten. Es wird ihnen in der Schulzeit und darüber hinaus wichtige Dienste leisten können. **Neuere Sprachen, XI.**

THE ENGLISH NEWSPAPER READER

Compiled, explained, and annotaded by

LOUIS HAMILTON

English Master in the Oriental College, University Berlin

365 pag. :-: :-: :-: 2 ℳ 95 ₰

Da ist doch einmal eine ganz neue Art eines englischen Lesebuches! Es ist eine idealisierte, ins Riesenhafte ausgedehnte Zeitung in Buchform. Leitartikel, Parlamentsberichte, Feuilletons, Polizeinachrichten, Schiffs- und Handelsberichte, Anzeigen der verschiedensten Art, Lokalnotizen und wer weiß, was noch alles, stehen in diesem merkwürdigen Lesebuch, das nur aus wirklichen Zeitungsartikeln und -teilen, allerdings aus verschiedenen Blättern und mit einer geschickten, auch sachlich wertvollen Auswahl, zusammengesetzt ist. . . . Der Gedanke des Buches scheint mir trefflich . . . . und es ist ein vorzügliches Hilfsmittel für den Gebrauch des Lehrers und zur Anschauung und zu Sprachübungen wohl geeignet. In Handelsschulen und Universitätsseminaren wird es auch verwertbar sein . . . Gute und reichhaltige Anmerkungen, die „Realien" in Hülle und Fülle bieten, und ein praktischer „Index" erleichtern erheblich das Erlernen der gar nicht so einfachen Kunst, eine englische Zeitung zu lesen.

Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht.

Educat.
Teach.
A.

225202

Author Ackermann, Richard

Title Das pädagogisch-didaktische Seminar für Neu-philologen.

University of Toronto
Library

DO NOT
REMOVE
THE
CARD
FROM
THIS
POCKET

Acme Library Card Pocket
Under Pat. "Ref. Index File"
Made by LIBRARY BUREAU